

Máster en Educación Especial

Atención a la Discapacidad



Trabajo de Fin de Máster

MERIENDAS DIALÓGICAS DESDE CASA

Victoria López Benet

Tutora: Vicenta Ávila Clemente

Curso académico 2019/2020

Mayo 2020

ÍNDICE

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE.....	2
2. INTRODUCCIÓN.....	3
3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
3.1. El aprendizaje a través del diálogo.....	4
3.1.1. De la metodología comunicativa al aprendizaje dialógico	4
3.1.2. Los principios del aprendizaje dialógico	5
3.2. Las Tertulias Dialógicas	6
3.2.1. El mecanismo de las Tertulias Dialógicas	8
3.2.2. La evaluación de las TD	9
3.2.3. Tertulias dialógicas en contextos no formales y con poblaciones especiales.....	10
3.2.4. Tertulias Dialógicas desde casa y con personas con DI.....	14
4. OBJETIVOS	16
5. MERIENDAS DIALÓGICAS	16
6. MÉTODO/METODOLOGÍA	18
6.1. Participantes.....	19
6.2. Instrumentos.....	20
6.3. Procedimiento	22
6.4. Sesiones del proyecto	23
7. RESULTADOS.....	25
7.1. Participación.....	25
7.2. Compromiso con la lectura de los textos.....	26
7.3. Comprensión lectora.....	28
7.4. Aportaciones y principios dialógicos	31
7.5. Valoración de la experiencia	35
8. DISCUSIÓN	40
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	44
10. ANEXOS.....	49
Anexo 1. Hoja informativa inicial para las participantes y sus familias.....	49
Anexo 2. Cuestionario de satisfacción	50
Anexo 3. Kahoot Sesión 1	51
Anexo 4. Cuestionario de comprensión.....	52
Anexo 5. Esquema de la sesión 0 del proyecto	53
Anexo 6. Esquema de la sesión 1 del proyecto	54

1. RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

RESUMEN

Se presenta un proyecto sobre una de las consideradas actuaciones educativas de éxito, las Tertulias Dialógicas, desarrollado con personas que presentan Discapacidad Intelectual y que forman parte de un Programa de Formación de la UV. Se explica la metodología que se ha llevado a cabo tanto para desarrollar el proyecto como para evaluarlo. Se exponen los objetivos y los datos relevantes. Los resultados valoran diferentes aspectos como son la participación y el compromiso de trabajo previo a las sesiones, que pueden considerarse positivos.

Palabras clave: Tertulias Dialógicas, Discapacidad Intelectual, Diferentes Capacidades, Aprendizaje Dialógico.

RESUM

Es presenta un projecte de tertúlies dialògiques, una de les considerades actuacions educatives d'èxit. Es du a terme amb persones que presenten Discapacitat Intel·lectual i, a més a més, que formen part d'un Programa de Formació de la UV. S'explica la metodologia que s'ha utilitzat tant per a desenvolupar el projecte com per a avaluar-lo. S'exposen els objectius i les dades rellevants. Els resultats valoren diferents aspectes com són la participació i el compromís del treball previ, que poden considerar-se positius.

Paraules clau: Tertúlies Dialògiques, Discapacitat Intel·lectual, Diferents Capacitats, Aprenentatge Dialògic.

ABSTRACT:

It is a project based on one of the considered successful educational actions, Dialogical Gatherings developed with people with Intellectual Disabilities, who are part of a program of the UV. This research presents the methodology used to develop the project and to evaluate it. Furthermore, it shows the objectives and relevant information. The results try to interpret different aspects such as participation and the commitment with the previous work to the sessions.

Keywords: Dialogic Gatherings, Intellectual Disability, Different Capacities, Dialogic Learning.

2. INTRODUCCIÓN

Desde la Universidad de Valencia se lleva a cabo un Programa Universitario de Formación para el Empleo de jóvenes con Discapacidad Intelectual (UNINCLUV), es ahí donde nace la idea de llevar a cabo un proyecto de Tertulias Dialógicas con el fin de fomentar la socialización de personas con Discapacidad Intelectual (DI), pero, sobre todo, de potenciar el aprendizaje desde una perspectiva diferente, la perspectiva dialógica.

El hecho de utilizar una actuación educativa de éxito como son las Tertulias Dialógicas puede ayudar a las participantes a aprender aspectos fundamentales y desarrollar habilidades sociales. Formar parte de una Tertulia Dialógica permite escuchar y ser escuchado, esto es, dialogar de manera igualitaria (Flecha, 1997) para conocer y dar a conocer diferentes puntos de vista. Es una realidad que el arte de saber escuchar es una habilidad fundamental para el desarrollo social de las personas (Goleman, 1999).

En este proyecto, *Meriendas Dialógicas desde casa*, han participado 14 usuarias¹ del UNINCLUV, una estudiante de la UV y dos ERASMUS, que son las tres que lo han llevado a cabo. Se han realizado seis meriendas dialógicas, una presencial y el resto de ellas en línea, debido al estado de alarma generado por el COVID-19.

En el siguiente escrito se explica la metodología comunicativa con la que se ha desarrollado el proyecto y la evaluación mixta que se ha utilizado para analizar los resultados. Para ello se han usado diferentes instrumentos como son los cuestionarios y el registro observacional. En la misma línea, se exponen los objetivos y los datos relevantes del estudio. Además, los resultados analizan y valoran cinco aspectos: la participación, el compromiso con el trabajo previo a las sesiones, la comprensión de los textos, las aportaciones relacionadas con los principios dialógicos (Flecha, 1997) y la valoración de la experiencia en el proyecto.

¹ A lo largo de este escrito se hace uso indistinto del femenino, teniendo en cuenta que se habla de personas, y del masculino genérico, de acuerdo con el precepto académico de la RAE.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. El aprendizaje a través del diálogo

Antes de explicar las características y el funcionamiento de las Tertulias Dialógicas (TD) es interesante conocer los aspectos fundamentales sobre los que se sustenta esta práctica educativa. Por ello, a continuación, se expone la metodología y los principios en los que se basa el aprendizaje de ellas.

3.1.1. De la metodología comunicativa al aprendizaje dialógico

Una metodología comunicativa proporciona mayores niveles de comprensión y de sentido, es decir, a través de la interacción social se puede conseguir, de manera eficaz, el aprendizaje con diversidad de personas (Aubert, 2014).

Con el fin de potenciar la adquisición de nuevos conocimientos y que el aprendizaje sea significativo, es interesante usar metodologías habituales en la educación no formal, donde predomina la participación activa, el diálogo y la discusión grupal (Pulgar, 2005). Esto es, desde el punto de vista antropológico y etnológico, es indudable que el lenguaje oral supone una de las habilidades que separan al hombre de otras especies (Montoya, 2003), se trata de utilizar ese lenguaje para conseguir el desarrollo pleno de la persona.

Por ello, se considera positivo el aumento de la tendencia social a resolver los diferentes aspectos que surgen de manera dialógica. Es más, si esta posibilidad comunicativa es rechazada, se sobrentiende que la violencia tanto física como simbólica es impuesta (Aubert et. al., 2014).

En la misma línea, es interesante comentar, que los grupos de personas tradicionalmente excluidos de opinar y de formar parte de muchos contextos, están movilizándose y reivindicando ser escuchados. ¿Cómo pueden ser escuchados? Con un cambio en el funcionamiento social, esto es, con un giro dialógico, que sean el diálogo, la negociación y el consenso los que conquisten los espacios donde siempre regían las autoridades tradicionales. Se trata de cambiar las pretensiones de poder por las de validez, de construir el conocimiento a través de interacciones sociales, trabajando conjuntamente por la igualdad de diferencias. Así debería de definirse la metodología comunicativa.

Además, el fin principal debe ser el de transformar las desigualdades sociales, o más bien, la visión que existe hacia ellas (Flecha et. al., 2004).

Para reforzar esta idea, es interesante exponer a Freire (1968), ya que mostró la necesidad de concienciar a todas las personas que forman parte de la sociedad, de la importancia que tienen ellas mismas dentro de esta última. La vía de acceso a esta concienciación, según este autor, no es otra que el diálogo, ese que permite aprender de la comunicación que se genera, ese que potencia una sociedad de transformación, ya que los conocimientos que se manejan durante el diálogo permiten cambiar el mundo en el que se vive.

Teniendo en cuenta a Freire (1968), a continuación, se exponen los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), que están íntegramente relacionados entre sí.

3.1.2. Los principios del aprendizaje dialógico

Los principios del aprendizaje dialógico Flecha (1997) son los siguientes:

- ✓ Diálogo igualitario: las aportaciones son valoradas por la carga de argumentos entre iguales, es decir, en dichas situaciones, todas las personas son tratadas por igual, independientemente de su condición o situación.
- ✓ Inteligencia cultural: todas las personas tienen capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una las demuestre en contextos diferentes.
- ✓ Transformación: los ambientes dialógicos permiten a las personas cambiar sus relaciones intra e interpersonales, transformándolas. La suma de aprendizaje cultural permite a cada participante modificar comunicación con el entorno.
- ✓ Dimensión instrumental: a través de situaciones dialógicas, se aprenden aspectos de diferentes áreas. En la tertulia se conversa aprendiendo literatura.
- ✓ Creación de sentido: “del diálogo igualitario entre todas las personas es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor”.

- ✓ Solidaridad: “Las prácticas educativas igualitarias solo pueden fundamentarse en concepciones solidarias”. La educación basarse en aspectos y valores como la democracia, igualdad, paz y libertad sexual, en detrimento de opuestos como la dictadura, desigualdad, guerra o violación.
- ✓ Igualdad de diferencias: el aprendizaje dialógico elimina la necesidad de que todas las personas tienen que estar en igualdad de condiciones y se revela exponiendo que “la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente”.

Ahora bien, después de exponer y definir los principios del aprendizaje dialógico, se explica una de las prácticas que se basa en esta teoría, las Tertulias Dialógicas.

3.2. Las Tertulias Dialógicas

Las Tertulias Dialógicas (TD) son actuaciones de éxito, ya que, por una parte, suponen la lectura, el análisis, la comprensión y la profundización de un texto de manera crítica; y por otra, permiten compartir información con otras personas, de manera que se produzca un diálogo igualitario (Álvarez et al., 2012). Dicho de otra manera, se trata de crear situaciones en las que se produzca un intercambio enriquecedor, donde se compartan tanto aspectos literarios, como transversales.

La idea de realizar estas tertulias se creó con el fin de acercar a las personas adultas a la narrativa y a la lectura de autores (Loza, 2004), aunque, actualmente, este recurso se aplica independientemente de la edad o del tipo de colectivo, lo determinante es la situación y la experiencia educativa, que intencionalmente se crea (Alonso et al., 2008). Esto es, el aprendizaje dialógico es válido para diferentes contextos educativos, tanto que puede abarcar desde la primera infancia hasta la última madurez (Flecha, 1997).

Frecuentemente, este tipo de prácticas suelen denominarse Tertulias Literarias Dialógicas (TLD), el motivo de ello, según ciertos autores, es que se trata de una oportunidad de acercar la lectura de un clásico, ya que deben ser clásicos de la literatura (Chocarro, 2013). Sin embargo, numerosos argumentos exponen que lo fundamental en estas prácticas es el diálogo igualitario. Esto es,

aunque no se trabajen obras de la Literatura Universal, la dinámica posee las mismas características que la TLD, englobando estas en el nombre de Tertulias Dialógicas (TD). Por lo que, pueden ser de diversa tipología, un ejemplo de ello son las TD Musicales, donde las participantes se reúnen para hablar de una obra musical que han escuchado previamente (De Castro, 2006). Como exponen Fernández et al. (2012) el material escogido en estas intervenciones es relevante y útil en la práctica de las disciplinas a las que se refiere, en el contexto de la actual sociedad de la información y desde una perspectiva crítica y comunicativa. Recalcan el poder de motivación que tiene el contexto dialógico, ya que consigue que un gran número de personas que nunca se había planteado leer ciertos escritos, al participar en estos ambientes, sí lo haga. Puede que el motivo sea el simple hecho de saber que se trata de una lectura compartida, donde se crea una comprensión intersubjetiva.

Son interesantes las dudas que pueden surgir a raíz de los diferentes aspectos que definen las TD, teniendo en cuenta la diversidad de colectivo que participa y la tipología de las lecturas elegidas, ya que algunas, como se ha comentado, pertenecen a la literatura clásica universal. Socialmente las obras literarias suelen asociarse a contextos académicos superiores. Pero el éxito en dichas experiencias demuestra de manera evidente que la literatura clásica universal no pertenece a las élites, sino que cualquier colectivo es capaz de leerla y entenderla (Lleras y Soler, 2003). Es en dichos momentos, cuando la persona partícipe de la tertulia descubre una nueva autoestima, al ver que puede enseñar ella también, dejando de ser receptora pasiva (Flecha, 1997). En la misma línea, es interesante comentar que, aunque es un hecho que las obras de literatura clásica funcionan en numerosos proyectos, otros también han demostrado que las TD permiten una variedad lectora amplia, es el caso de Foncillas y Laorden (2014) y Gabaldon (2016) (Véase Tabla 1).

Por consiguiente, lo fundamental de estos actos dialógicos es que incluyen valores como la sinceridad y el respeto, es decir, las personas que participan son responsables del resultado de la situación comunicativa. Las participantes valoraran la importancia de su intervención e intencionalidad. Por ello, se establece como criterio básico de comunicación el respeto de toda

opinión, permitiendo así, que todas las personas expresen su parecer con total libertad, sin coacciones (Pulido y Zepa, 2010).

Después de explicar los aspectos fundamentales de las TD, es interesante exponer cómo se realizan. Por lo que, a continuación, teniendo en cuenta a la Confederación de Federaciones y Asociaciones de Personas Participantes en Educación y Cultura Democrática de Personas Adultas (CONFEAPEA, 2010), se explica el proceso que se sigue para llevar a cabo estas dinámicas.

3.2.1. El mecanismo de las Tertulias Dialógicas

En primer lugar, se forma un grupo, no necesariamente numeroso, ni con conocimientos literarios, sino que tenga ganas e ilusión de llevar a cabo la dinámica. No se especifica un número concreto de participantes, esto varía en función de cada autor (véase Tabla 1). Se concretan la hora y la fecha de las reuniones semanales. Además, en ese mismo momento se escoge una obra y se determina el número de páginas que se leerán para las tertulias.

En segundo lugar, cada persona en casa realiza una lectura y análisis de la parte seleccionada. Esto es, señala los párrafos que son significativos para ella, justificando el motivo por el que suscitan su atención (Alonso et al., 2008).

En tercer lugar, el día de la tertulia se elige a una persona de moderadora, esta es la encargada de dinamizar la sesión. Para ello, el resto de participantes piden el turno de palabra para compartir con todas, el párrafo que han seleccionado y su reflexión, cuando la moderadora cede el turno de palabra, la persona lee el párrafo en voz alta y explica por qué lo ha elegido. Cuando finaliza su reflexión, la moderadora abre turno de palabra para que el resto de las personas puedan opinar sobre el párrafo que se acaba de leer. Una vez se acaba con la reflexión de ese párrafo, otra persona levanta la mano y expone la parte que ha seleccionado, dejando seguidamente que el resto comenten sobre este también, este proceso se repite, siguiendo la trama del texto. Al finalizar la tertulia, se concreta la extensión del texto que se lee para la próxima sesión.

Las tertulias según CONFAPEA (2010) suelen ser sesiones semanales de dos horas de duración, sin embargo, Aguilar et al. (2009) afirman que el número de participantes, la duración y periodicidad de las sesiones varía en función de

cada tertulia. La variedad en la periodicidad y duración de estas dinámicas se puede observar en diferentes puestas en prácticas (Véase esta heterogeneidad en la *Tabla 1*).

Una vez explicados los aspectos relevantes de esta actuación educativa de éxito, las TD, a continuación, se definen las posibles evaluaciones que surgen para ella.

3.2.2. La evaluación de las TD

A la hora de evaluar las TD se puede optar por una evaluación tanto cualitativa como cuantitativa, es más, muchas tendencias utilizan ambas, evaluación mixta. El hecho de elegir cualquiera de ellas debe reflejar una toma de decisión coherente, ya que se realiza en base a los objetivos del proyecto. En otras palabras, si la finalidad de la actuación es describir, relacionar, explicar, predecir o evaluar, se debe utilizar una evaluación cuantitativa, sin embargo, si la finalidad es comprender, evaluar o valorar sería cualitativa. (Íñiguez, 1999).

Reforzando esta idea, las diferentes técnicas de investigación no son cuantitativas o cualitativas en sí, sino que esta característica la define el método en el que se diseña su uso. Aunque algunas técnicas suelen implicar directamente un tipo concreto de evaluación, como es la observación participante que se suele relacionar con la cualitativa (Íñiguez, 1999).

En el caso de las TD se utilizan diversos recursos para valorar su funcionamiento. En el estudio de Melero (2017) ponen en práctica diferentes técnicas de recogida de datos, estas son: observación participante (diario de campo y hojas de registros), cuestionarios y grupos de discusión. Aguilar (2017) sin embargo aprovecha el diario de campo y las entrevistas con las personas que dirigen el proyecto, para reflexionar sobre la experiencia. En el caso de Gabaldón (2016) únicamente utiliza cuestionarios de opinión. Flecha et al. (2013) no emplean ninguna de estas técnicas y analizan relatos escritos por las participantes de las tertulias, para valorar su evolución. Es decir, la evaluación de las tertulias es abierta y se define según los objetivos del estudio (Véase *Tabla 1*).

Ahora que ya se ha explicado la forma en la que se llevan a cabo estas dinámicas y teniendo en cuenta las características de este proyecto (explicadas en el apartado 5. *Meriendas Dialógicas*). A continuación, se exponen las características, los beneficios y ciertos aspectos relevantes sobre las TD en contextos naturales y con poblaciones especiales.

3.2.3. Tertulias dialógicas en contextos no formales y con poblaciones especiales

Las Tertulias Dialógicas se pueden realizar en diferentes lugares, ya que “no requieren de un espacio con características específicas para su realización, estas pueden hacerse en cualquier aula, en una casa, en la biblioteca o incluso en un parque” (Arbeláez, s.f., p. 171). Además, esta idea se sustenta en el beneficio que supone utilizar contextos naturales para potenciar el aprendizaje, generando una relación directa entre el ocio y la educación, ya que fomenta la curiosidad y la exploración de la realidad (Melgar y Donolo, 2011).

Este aspecto parece tomar mayor importancia en las personas con Discapacidad Intelectual, debido a la prevalencia que presentan en tener mayor dificultad para generalizar lo aprendido. Esto es, aprovechar al máximo los entornos y situaciones diferentes y utilizar refuerzos naturales en contextos no artificiales es considerada una buena práctica con este colectivo (FEAPS, 2006). Por lo que, usar ambientes cotidianos puede permitir a estas personas interiorizar y generalizar conocimientos nuevos.

En la misma línea, las Tertulias Dialógicas son consideradas Actuaciones Educativas de Éxito en las escuelas europeas, esto es, después de ser analizadas, se ha comprobado que contribuyen a superar las desigualdades y a fomentar la inclusión social, prestando especial atención a grupos vulnerables (INCLUD-ED, 2011). Es interesante utilizar estas dinámicas con colectivo que presenta DI, favoreciendo su inclusión social y potenciando sus capacidades. Las Tertulias Dialógicas son una de las dinámicas que ha obtenido mejores resultados (García et.ál. 2016).

Pero no solo las personas con DI son las participan en este tipo de actuación, sino que es utilizado para una gran variedad de colectivos. Un ejemplo de ello es el estudio de Melero (2017) donde realizaron TD en dos centros de

atención psicosocial de la Comunidad de Madrid. Las valoraciones obtenidas por las propias participantes fueron positivas, reconociendo en varios casos que habían recuperado el hábito de lectura y que el diálogo en las tertulias les permitía expresarse y compartir opiniones, sintiéndose apoyadas por las demás.

Otro proyecto destacado fue el que se realizó en un centro penitenciario por Flecha et al. (2013). Consiste en un estudio longitudinal, en el que durante diez años se realizaron TD con las reclusas. Este documento muestra que las TD tuvieron un impacto positivo en las usuarias del centro, ya que no solo las personas participantes notaron la mejora, sino que el personal que trabaja allí cambió su visión hacia las reclusas, “ha dado un giro a las interacciones que se producen entre profesionales e internos” afirmaba una de las participantes.

Es importante destacar estos dos estudios por las características de los centros de atención especializada en los que se realizaron. Sin embargo, también es interesante exponer los trabajos de Foncillas y Laorden (2014) y Gabaldon (2016), ya que se llevaron a cabo en contextos universitarios igual que *Meriendas Dialógicas*, que nace en la UV, en el Programa Universitario de Formación para el Empleo de Jóvenes con DI.

Teniendo en cuenta las características de las TD, a continuación, se expone un cuadro resumen con las experiencias comentadas.

Tabla 1.

Diferentes proyectos de TD.

PROYECTO	ÁMBITO DE APLICACIÓN	Nº DE PARTICIPANTES	DURACIÓN	TEMÁTICA TRABAJADA	EVALUACIÓN
Flecha et al. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias	Institución penitenciaria.	Grupo de 15 a 20 personas. En el estudio se estima que participaron unas 150 personas presas (no se especifican más datos sobre las participantes).	Tertulias de dos horas, una vez a la semana. Durante 10 años.	Libros de literatura clásica universal.	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos escritos por participantes y algún familiar • Entrevistas a moderadoras
Foncillas y Laorden (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje.	Centro Universitario Cardenal Cisneros de Alcalá de Henares.	Dos grupos de 11-12 personas. Estudiantes de 3º de grado universitario. Han sido 23 participantes en total. En ambos grupos conformados por hombres y mujeres, además, también contaban con alumnado procedente de universidades extranjeras.	No se especifica la duración, ni la periodicidad de las tertulias. Se realizaron 6 sesiones con cada uno de los grupos.	La pedagogía del oprimido (Freire, 1970).	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las grabaciones de las sesiones
Gabaldón (2016). Tertulias dialógicas en el Grado de Magisterio. Un ejemplo de innovación educativa dialógica en la Universitat de València.	Universidad de Valencia. Facultad de Magisterio.	Dos grupos de 7 personas, con una media de edad de 22 años. El 69% eran mujeres y el 31% hombres, a su vez, el 65% cursaba primero de carrera y el 35% segundo de la misma.	No se especifica la duración, ni la periodicidad de las tertulias. Se realizaron 3 sesiones con un grupo y 6 con otro.	Libro <i>Mal de escuela</i> (Pennac, 2012).	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios individuales

Melero (2017). Evaluación de un proyecto de tertulias literarias dialógicas realizado en dos centros de atención psicosocial de la comunidad de Madrid.	Centros de Atención Psicosocial.	Dos grupos de 10 a 20 personas. Ambos formado por mujeres y hombres, con edades comprendidas entre 25 y 65 años, siendo la media de 45-50. Todas con enfermedades mentales diagnosticadas.	Tertulias de una hora, una vez a la semana. Durante 9 meses.	Textos de literatura universal clásica.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa (recogida sistemática y continua de datos) • Cuestionarios individuales • Grupo de discusión sobre el funcionamiento del proyecto
---	----------------------------------	--	--	---	---

Una vez expuestas algunas experiencias de TD en diversos contextos con variedad de participantes, es importante destacar el uso de la tecnología para potenciar la inclusión social. Además, teniendo en cuenta la situación vivida en España y en todo el mundo en 2020, por el COVID-19, muchos proyectos (*Meriendas dialógicas* entre ellos) tuvieron que continuarse en línea, a través de TICs (este proyecto cambió su nombre a *Meriendas dialógicas desde casa*). Por esta razón, es más que evidente que el uso de estas herramientas es clave para estar incluido en diversas situaciones. A continuación, se exponen aspectos relacionados con el uso de las tecnologías y las TD.

3.2.4. Tertulias Dialógicas desde casa y con personas con DI

El manejo de la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es un requisito indispensable para estar incluida en la sociedad. Por esta razón, una mayor autonomía, progreso y comunicación se puede conseguir fomentando el uso de estos recursos. Es un hecho que las personas con DI son un colectivo vulnerable de exclusión y si se quiere mejorar su calidad de vida, es necesario formarlas tecnológicamente, ya que las TICs son cada vez más recurrentes en todos los ámbitos. Es decir, la educación a distancia es un recurso muy utilizado y estar actualizado tecnológicamente es necesario para estar incluido (Prefasi et al., 2010).

Para hacer uso de las diferentes TIC en la educación se puede hablar de dos tipos de aprendizaje: el asincrónico que no requiere la participación en tiempo real y el sincrónico que requiere el contacto on-line en tiempo real. Ambos tipos necesitan diferentes recursos (Lazor y Kledzik, 2013). El primero respectivamente hace uso de herramientas como correo electrónico, foros y paneles de discusión y el segundo sobre todo de videollamadas.

Las TD se definen con principios como la creación de sentido entre las personas que participan, es decir, el intercambio de información es el que da sentido a esta dinámica (Flecha, 1997). Por esta razón y lo comentado en el párrafo anterior, las TD abarcan un aprendizaje sincrónico, donde lo realmente importante es la correspondencia entre las diferentes personas que forman el grupo de diálogo.

De Juan et al. (2016) reconocen que, a nivel educativo, potenciar el uso de TICs permite al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo continuar con su formación. El motivo principal según su estudio es que, de esta manera, se facilita el acceso a la información. Además, añaden como propuestas de mejora el uso de Skype, ya que es una herramienta recurrente en formaciones a distancia y potencia la alfabetización digital.

Plena Inclusión (2019) propuso el *Proyecto Corresponsales* basado en las Comunidades de Aprendizaje, donde ofrecían a personas con DI la oportunidad de reunirse una vez al mes durante dos horas, a través de Skype, para compartir experiencias, dialogar, opinar, expresarse, entre muchas otras. Este organismo promovía el aprendizaje y la participación social desde casa, mediante recursos TICs con personas con DI. De este proyecto no han publicado todavía documento sobre su funcionamiento. Pero con la propuesta de Plena Inclusión se hace más evidente la tendencia de que las prácticas educativas son cada vez más favorables al uso de recursos TICs en personas con DI.

Además, ante la misma situación que este proyecto, en la página web *Comunidades de Aprendizaje* aparecen numerosas propuestas de TD con recursos TICs para diversos colectivos. Algún ejemplo de ello es *Tertulias literarias dialógicas en línea en el CEIP Camp de Túria de Valencia* (Admin, 2020), donde se propone, en este centro ordinario de Educación Infantil y Primaria, continuar con las dinámicas “en tiempos de confinamiento” a través de una plataforma gratuita. En la misma página hay otro centro que también opta por la modalidad en línea para continuar con las TD, *Las tertulias pedagógicas dialógicas en tiempos de confinamiento* (Admin, 2020). Este último es un centro de Educación Especial de la provincia de Valencia, que lleva más de dos años realizando este tipo de dinámicas y ante el estado de alarma por el COVID-19 decide continuar con ello.

Una vez expuesta la fundamentación teórica sobre la que se basa este proyecto, a continuación, se desarrollan los diferentes aspectos del mismo

4. OBJETIVOS

Aunque este proyecto surge a raíz del deseo de fomentar la inclusión social de personas con DI, se ha valorado que las TD no solo permiten alcanzar la desinhibición y a consecuencia la socialización, sino que logra muchos otros aspectos. Por esta razón, los objetivos que se formularon fueron los siguientes:

El **objetivo principal** que se pretendió conseguir con este estudio fue mejorar las habilidades sociales en alumnado con Discapacidad Intelectual a través del aprendizaje dialógico.

Los **objetivos específicos** que se delimitaron fueron:

- Aumentar las oportunidades de diálogo igualitario entre personas con DI
- Mejorar el autoconcepto
- Potenciar la desinhibición
- Ampliar los intereses lectores
- Motivar la lectura
- Conseguir compromiso de participación
- Lograr trabajo previo a las sesiones
- Analizar la comprensión lectora
- Conseguir cumplir los principios dialógicos señalados por Flecha (1997).
- Valorar el proyecto

5. MERIENDAS DIALÓGICAS

El proyecto consistió en realizar Tertulias Dialógicas con estudiantes que presentan DI. Además, se propuso utilizar contextos y momentos naturales, para potenciar la participación basada en la confianza de estas personas. Es decir, se pretendía alcanzar los diferentes principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) con un grupo de jóvenes de edad parecida y distintas capacidades, unidos por el contexto universitario.

El hecho de utilizar ambientes naturales permite a las participantes evadirse de la carga lectiva, de su realidad, expresarse sin miedo y naturalizar el hábito lector. Es en ese aspecto donde nace el título del proyecto *Meriendas Dialógicas*, ya que son “reuniones” que se realizan por la tarde, “a la hora de la

merienda” y con personas de confianza, es decir, con compañeros e incluso amigos de clase.

La competencia lectora se pretendía fomentar con la lectura de textos de diferentes temáticas, elegidas por ellas mismas. Cada semana las participantes proponían temas y a la semana siguiente el texto trataba de la propuesta.

La universidad y su entorno eran espacios óptimos y naturales para la realización de estas meriendas dialógicas. Se pudieron realizar dos sesiones de manera presencial, sin embargo, ante la situación de aparición, afectación y propagación que se produjo por el COVID-19, ya que el gobierno decretó el estado de alarma (Real Decreto 463, 2020).

No se podían continuar las “meriendas dialógicas” de manera presencial, así que, se les propuso a las participantes continuar con el proyecto en línea. Todas ellas aceptaron y se comprometieron a seguir con las sesiones desde sus hogares, de ahí el título del proyecto, *Meriendas Dialógicas desde casa*. Era una forma de salir de la rutina del confinamiento y relacionarse con sus compañeros y compañeras de clase.

El proceso que se realizó fue, en primer lugar, una reunión informativa con las usuarias del UNINCLUV, para explicar el funcionamiento y la finalidad del proyecto. Además, con el objetivo de notificar a las familias en qué consistía “Meriendas dialógicas”, se entregaron notas informativas (Véase *Anexo 1. Hoja informativa inicial para las participantes y sus familias*) y se facilitó toda la información relativa al proyecto en el Aula Virtual de la Universidad.

En segundo lugar, una vez toda la información sobre las MD fue expuesta, las personas interesadas en participar comentaron su disponibilidad horaria. Teniendo en cuenta estos aspectos, se concretaron la periodicidad y duración de estas sesiones. Se determinó una sesión semanal de una hora de duración y se formaron dos grupos.

En cuanto a la funcionalidad del proyecto, se explicó que las reuniones semanales consistirían en comentar diferentes aspectos, que surgirían a raíz de la lectura de un texto. La temática sería elegida entre todas, siempre que fuera posible. Se remarcó que la lectura debía realizarse en casa, ya que tendrían una semana para ello, marcarían las partes del escrito que más suscitaran su

atención y anotaría al lado el porqué. En la siguiente sesión, de manera ordenada y dirigida por la moderadora, se realizaría diálogos sobre esas aportaciones.

Es interesante comentar que, en todo momento, se ha tenido en cuenta la opinión de las participantes. Un ejemplo de ello es que, la elección del lugar, en el cual se realizaron las MD, fue elegido mediante consenso por todas. Además, se les propuso la posibilidad de merendar durante las sesiones. La reacción fue positiva y afirmativa, por lo que se realizaron las primeras sesiones en los lugares elegidos por ellas mismas, con una merienda de por medio. Esto solo se pudo realizar en las primeras sesiones, dada la situación del COVID-19, el proyecto tuvo que continuarse por videollamada, como ya se ha comentado, para ello se utilizó la plataforma Skype.

El primer texto fue entregado en mano en la Sesión 1, sin embargo, al tener que realizar las MD a distancia, el acceso al texto era desde el Aula Virtual, pudiendo descargar este libremente y trabajarlo de manera individual.

6. MÉTODO/METODOLOGÍA

A la hora de llevar a cabo este proyecto, es interesante distinguir entre dos procesos: las dinámicas de las MD y la evaluación de estas. Por lo cual, a continuación, se distingue la metodología de ambos.

Por un lado, la metodología que se ha llevado a cabo en este proyecto para realizar las meriendas dialógicas ha sido comunicativa, ya que como se ha explicado en la *Fundamentación Teórica*, la referencia principal del aprendizaje dialógico es la interacción social (Aubert et al., 2014). Es decir, el aprendizaje se ha creado a través de la lectura de diferentes textos, pero, sobre todo, del diálogo que ha surgido a raíz de esta tarea. Se trata de un aprendizaje experiencial y significativo, esto es que se adquiere con la participación en las sesiones y tiene valor en la vida de las personas que forman parte de este proyecto.

Por otro lado, a la hora de valorar y analizar los aspectos interesantes y los resultados de las MD, se ha llevado a cabo tanto una evaluación cualitativa como cuantitativa. ¿Qué quiere decir esto? Que se han realizado procesos de

describir y explicar, relacionados con metodologías cuantitativas (Íñiguez, 1999) y de analizar y valorar donde se ha utilizado una evaluación cualitativa, ya que se trata de comprender e interpretar (Íñiguez, 1999). Los instrumentos que se han utilizado se explican con más detalle en el apartado 6.2. *Instrumentos*, pero son dos: registro observacional y cuestionarios individuales.

6.1. Participantes

Todas las personas que han participado en el proyecto son usuarias del UNINCLUV, Programa Universitario de Formación para el Empleo de Jóvenes con Discapacidad Intelectual. Este programa lo lleva a cabo la Universidad de Valencia, es financiado por la Fundación ONCE y cofinanciado por el Fondo Social Europeo. Todas las usuarias tienen Discapacidad Intelectual (DI) con un grado igual o superior al 33% reconocida y entre 18 y 30 años.

Dieciséis son las personas que forman el grupo del UNINCLUV, sin embargo, en este proyecto han participado catorce. Este último grupo es el centro de interés de este estudio, por lo que cabe destacar ciertos aspectos. En primer lugar, está constituido por personas de ambos sexos, 50% en cada caso (7 mujeres y 7 hombres). En segundo lugar, las edades de las participantes están comprendidas entre los 19 y los 29, siendo la edad media 24 años. Y, en tercer lugar, como ya se ha comentado anteriormente, todas presentan una DI ligera o moderada, pero están dotadas de una autonomía considerable.

Teniendo en cuenta los objetivos de este proyecto, es de igual importancia exponer ciertas características relativas a su vocabulario y a los procesos lectores. Por lo que, en grandes términos, la edad media de vocabulario receptivo es de 10'5 años, con una desviación típica de 3, esto es que, aunque la media de vocabulario receptivo sea la comentada, esta varía desde los 7'5 hasta los 13'5 de edad media. Esta evaluación fue realizada previamente por la Universidad con el Test de Vocabulario en Imágenes, PEABODY (Dunn et al., 2006).

En cuanto a los procesos lectores, la misma Universidad también había evaluado a las participantes, haciendo uso de la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada (PROLEC-R) (Cuetos et al., 2007) y facilitó los datos para este proyecto. Según los resultados obtenidos en el PROLEC-R, el

grupo presenta una comprensión lectora similar a alumnado de 3º de Educación Primaria (EP). Más concretamente, el 58% de las participantes muestran lo esperado en un grupo de 3º de EP, el 21% presenta este nivel, pero con dificultades y el 21% restante tiene mucha dificultad para lograr el nivel esperado en 3º de EP.

Tabla 2.

Resultados obtenidos en el PROLEC-R con las participantes.

Obtiene una puntuación esperada en alumnado de 3º de EP	58%
Se encuentra en el nivel de 3º de EP, pero con una desviación típica de uno respecto a la media	21%
No consigue el nivel esperado en 3º de EP, ya que presenta una desviación típica de dos	21%

6.2. Instrumentos

La recogida de datos fue continua y sistemática con el fin de analizar los resultados obtenidos. En la misma línea, es interesante exponer que el registro de esta información se ha realizado de forma que comprendiera los datos marcados previamente y los que surgían de manera espontánea en los diálogos. Las técnicas de recogida de información utilizadas han sido:

- **Observación directa:** consiste en recolectar y anotar los aspectos relevantes que se ofrecen a la percepción de la persona observadora, sin modificar el funcionamiento, es decir, la observadora tiene cuatro tareas: estar en el ambiente y adaptarse, observar el desarrollo normal del ambiente, registrar lo que ocurre e interpretar lo que observó (Peretz, 2000). Teniendo en cuenta en qué consiste esta técnica, una de las estudiantes que puso en práctica el proyecto, recogió los aspectos relevantes que surgían durante las meriendas dialógicas. Esta realizó un diario de campo, donde registraba la participación, los temas tratados, la variedad de opiniones, las experiencias personales compartidas, las personas que mostraban comprensión del texto, el compromiso con la tarea y los diálogos entre las participantes. El registro

se realizaba durante las sesiones y al finalizarlas para valorar todos los aspectos importantes que surgían.

- **Cuestionario de satisfacción:** se trata de un formulario que, al finalizar cada MD, las participantes contestaban sobre el funcionamiento de la sesión. El cuestionario estaba abierto en el Aula Virtual y constaba de cuatro preguntas (Véase *Anexo 2. Cuestionario de satisfacción*):

- 1) *¿Te ha gustado participar en la merienda dialógica?*
- 2) *¿Cómo te sentiste durante la sesión?*
- 3) *¿Te leíste el texto? Si te lo leíste ¿qué te pareció?*
- 4) *Si tienes alguna propuesta para mejorar las "Meriendas Dialógicas" por Skype, puedes escribirla. ¡tu opinión es importante!*

Además, al acabar el proyecto se realizó un cuestionario final para valorar *Meriendas Dialógicas* desde casa en general.

Aunque es interesante añadir que, en la primera sesión, se utilizó un Kahoot para conocer ciertas preferencias y conocimientos sobre las TD (Véase *Anexo 3. Kahoot Sesión 1*). El motivo por el cual se usó esta herramienta es que puede resultar más motivadora que contestar un cuestionario de manera individual. Sin embargo, ante el estado de alarma por el COVID-19 y el cambio de escenario para el proyecto, esta herramienta dejó de utilizarse y fue sustituida por los cuestionarios de satisfacción.

- **Cuestionario de comprensión:** es una tarea que surgió con el fin de mejorar el funcionamiento de las MD, al valorar que varias participantes mostraban una comprensión del texto poco acertada, se incluyó como una herramienta de refuerzo para el trabajo previo. Por esta razón, es interesante comentar que se pensó después de realizar varias meriendas dialógicas, el primero que se realizó fue para la sesión 5. Cada cuestionario se compone de tres actividades cortas (Véase *Anexo 4. Cuestionario de comprensión*):

- 1) *Escribe las palabras, oraciones o partes del texto que te llamen la atención.*
- 2) *Realiza una reflexión sobre el texto.*
- 3) *Pregunta de respuesta corta o de opción múltiple (sobre algún aspecto importante del texto semanal).*

6.3. Procedimiento

Con el fin de registrar, analizar y comprender diferentes aspectos de las Meriendas Dialógicas se ha utilizado una metodología mixta, es decir, como ya se ha comentado anteriormente, se ha implementado tanto una evaluación cualitativa como cuantitativa.

En cuanto a los diversos aspectos recogidos, en primer lugar, la participación se ha registrado de manera observacional. Teniendo en cuenta la asistencia a cada una de las sesiones, se ha valorado la participación de los dos grupos, aunque los datos han sido analizados de manera general.

En segundo lugar, el compromiso a la hora de leer los textos se ha registrado a través del registro observaciones y del cuestionario de satisfacción, donde las participantes respondían a la pregunta *¿Te has leído el texto?*

En tercer lugar, la comprensión sobre el texto se ha fomentado de manera dialógica, sin embargo, para potenciar dicho entendimiento se introdujo el cuestionario de comprensión. Por lo que, el análisis y la valoración de este aspecto se ha realizado a través del registro observacional y de dicho cuestionario.

En cuarto lugar, algunas de las aportaciones de las participantes se han valorado y comparado con los principios dialógicos de Flecha (1997), a través del registro observacional, con el fin de cumplir con el objetivo.

Y, en quinto lugar, la valoración de las participantes sobre la experiencia, información recogida a través de los cuestionarios de satisfacción, después de cada sesión y con un cuestionario final al concluir con el proyecto. Por lo que, se podría considerar una evaluación cualitativa y cuantitativa, ya que se registran, analizan e intentan comprender los diferentes aspectos.

6.4. Sesiones del proyecto

El proyecto constó de 8 sesiones (Sesión 0: Presentación, Sesión 1: Dinámicas Dialógicas y Sesión 2-8: Meriendas Dialógicas).

La primera de ellas fue para explicar el funcionamiento y el objetivo del proyecto, se denominó “Sesión 0” (Véase *Anexo 5. Esquema de la sesión 0 del proyecto*). Esta fue una reunión informativa sobre los diferentes aspectos que caracterizan al proyecto. Se entregó información para las participantes y las familias, se preguntó a las usuarias del UNINCLUV por su disponibilidad horaria y su interés hacia esta actividad, se formaron dos grupos y se concretaron la periodicidad de las sesiones y la duración.

Una vez realizados los grupos, se realizó una sesión diferente, “Sesión 1: Dinámicas Dialógicas” (Véase *Anexo 6. Esquema de la sesión 1 del proyecto*). Diferente porque no fue una Tertulia Dialógica en sí, sino que se llevaron a cabo tres actividades para conocer las opiniones y nociones sobre esta práctica educativa. Las tareas se realizaron con el fin de que las participantes interiorizaran los principios de Flecha (1997) que fundamentan *Meriendas Dialógicas desde casa*.

Después de trabajar los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997), se realizaron las seis MD que completan el proyecto. Todas ellas basadas en la misma dinámica, explicada ya en el apartado que tiene por nombre 3.2.1. *El mecanismo de las TD*.

Es interesante añadir que los textos siempre han sido elegidos en base a los gustos y preferencias de las participantes (Véase *Anexo 7. Textos utilizados en las Meriendas Dialógicas*). Además, han sido adecuados en extensión y comprensión a su tiempo libre y a la carga lectiva que soportan. Se trata de noticias, partes de libros, historias narradas, entre otras. Aunque implícitamente ya se ha dicho, no son textos adaptados, ni de lectura fácil, ni tampoco obras pertenecientes a la literatura universal.

Es decir, se han utilizado desde noticias actuales y canciones hasta libros de carga científica, con la finalidad de poder analizar cualquier texto. El número de palabras para leer cada semana ha sido similar y las temáticas variadas. A continuación, se expone una tabla con esta información.

Tabla 3.*Sesiones del proyecto Meriendas dialógicas desde casa.*

SESIÓN	OBJETIVO	TEXTO	NÚMERO DE PALABRAS
SESIÓN 0 <i>Presentación</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentar el proyecto • Formar grupos • Concretar periodicidad • Definir la duración 		
SESIÓN 1 <i>Dinámicas</i> <i>Dialógicas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interiorizar los principios dialógicos de Flecha (1997) • Conocer diferentes opiniones 		
SESIÓN 2: <i>Primera MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	El cerebro emocional (Goleman, 1996)	1100
SESIÓN 3: <i>Segunda MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	Billy Elliot (Burgess, 2002)	2500
		Transexualidad	
SESIÓN 4: <i>Tercera MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Historia del colectivo (Gavilán, 2018) • Parte de libro (Gino, 2015) • Canción (Amaral, 2019) • Noticia 1 (El Diario de Aragón, 2018) • Noticia 2 (Edo, 2019) 	1200
		Historias de superación	
SESIÓN 5: <i>Cuarta MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Noticia 1 (Navarra El Español, 2016) • Noticia 2 (Torres, 2013) 	785
		Automotivación	
SESIÓN 6: <i>Quinta MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de automotivación (Mata, 2018) • Historia de superación (Mata, 2017) 	914
		Los delfines	
SESIÓN 7: <i>Sexta MD</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Alcanzar los objetivos del proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción (National Geographic España, s.f.) • Historia (Huelin, 2018) 	708

7. RESULTADOS

En este apartado se exponen cinco aspectos recogidos en el proyecto: la participación, el compromiso a la hora de leer el texto, la comprensión lectora, algunas aportaciones relacionadas con los principios dialógicos y la valoración de las participantes sobre las Meriendas dialógicas.

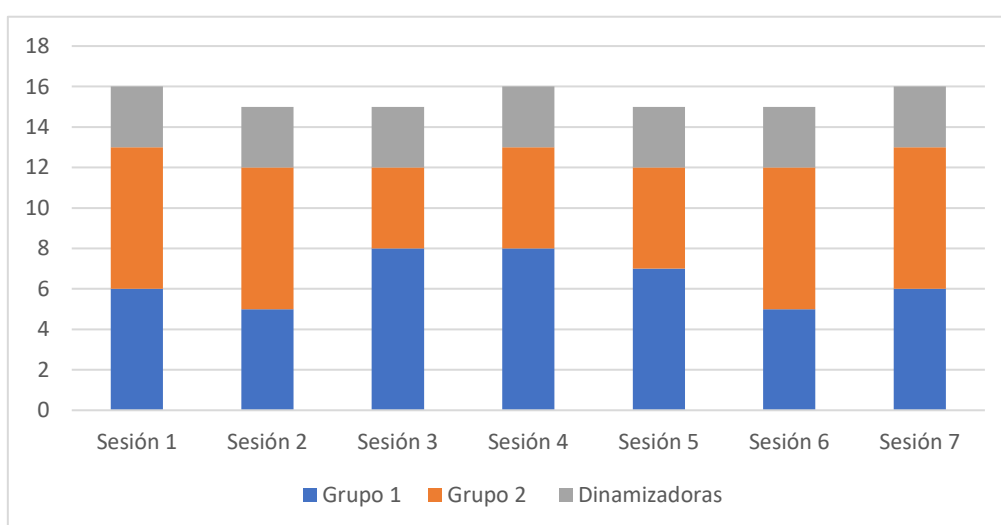
7.1. Participación

En primer lugar, la **participación** ha sido recogida a través del registro observacional y se puede considerar notable. Esto es, las catorce usuarias del UNINCLUV, que han hecho posible este estudio, han demostrado una actitud favorable y colaborativa hacia las meriendas dialógicas, tanto de manera presencial como en línea. Las faltas de asistencia han sido puntuales. Todas ellas han sido constantes y han participado en las diferentes sesiones, teniendo constancia desde el primer momento que se trataba de un proyecto voluntario.

A continuación, se expone un gráfico, *Figura 1*, con las participantes de ambos grupos en cada sesión. Además, es interesante añadir que en este gráfico están incluidas las tres personas que han llevado a cabo el proyecto (tres estudiantes universitarias, que dinamizaban y moderaban las MD, en la siguiente figura aparecen con el nombre de dinamizadoras).

Figura 1.

Número de participantes por sesión.



Es interesante comentar que en el gráfico anterior aparece el número de participantes de cada grupo, diferenciando el grupo uno del dos, sin embargo, el resto de los datos registrados y el análisis de los diversos aspectos se realizan de forma general.

En cuanto a la variación de la participación no se aprecian grandes cambios a nivel global, ya que la suma de las participantes de ambos grupos en las diferentes sesiones es la misma, 12 o 13. Teniendo en cuenta este dato y que el número de personas en el proyecto es 14, sin contar a las dinamizadoras, se puede considerar que la participación, en general, ha sido alta. Aunque es cierto que los grupos presentan variación en las diferentes sesiones, siendo las dos primeras y las dos últimas las de menor participación en el grupo 1, en contraposición al grupo 2 que las dos primeras y dos últimas son las de mayor cifra. Esta tendencia puede explicarse por la preferencia horaria de las participantes, ya que se cambiaban de grupo de una semana a otra en función de su prioridad.

7.2. Compromiso con la lectura de los textos

En segundo lugar, otro aspecto recogido a través del registro observacional es el **compromiso a la hora de trabajar los textos**, es decir, las personas que realizan la lectura previa a las MD. A continuación, se expone una tabla con las participantes de ambos grupos, que leyeron y trabajaron los textos en las diversas meriendas dialógicas.

Tabla 4.

Compromiso a la hora de trabajar el texto.

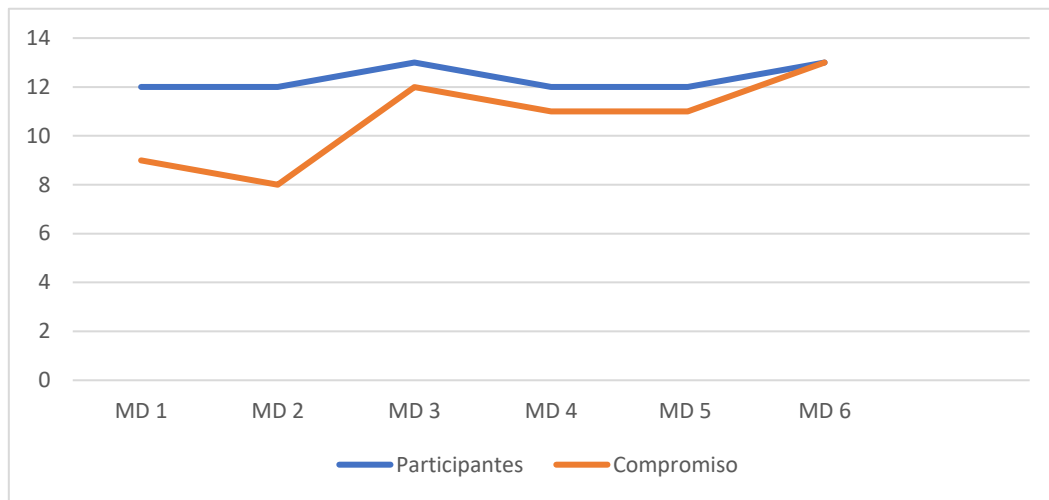
TEXTO Nº	PARTICIPANTES	LEYERON	ANOTACIONES
		EL TEXTO	
1	12	9	Aunque 9 sí leyeron el texto, 3 de ellas no comprendieron cómo había que trabajarlo.

2	12	8	De las 4 personas que no habían leído el texto, 2 no habían tenido acceso a él por diversos motivos.
3	13	12	Aunque la gran mayoría lo leyó, muchas se quedaron con su preconcepción, no hacían alusiones al texto y mostraban confusión.
4	12	11	Las participaciones fueron numerosas y relacionadas con el texto. Exceptuando alguna persona, la mayoría mostraron una actitud favorable al diálogo del escrito.
5	12	11	Gran número de participaciones con alusiones constantes al texto, evidenciando el trabajo correcto del texto.
6	13	13	Todas las participantes participaron con dos o más aportaciones, esto es, todas las personas solicitaron la palabra para destacar diferentes partes del texto entre dos y tres veces.

Como se puede observar en la tabla 3, el número de participantes que leyó el texto en las meriendas dialógicas fue alto, es decir, la mayoría realizó el trabajo. Sin embargo, es interesante comentar que, en la primera sesión, aunque nueve de las doce participantes leyeron el escrito, tres de las nueve no supieron cómo trabajarlo. Esto es, tres personas que sí habían leído el texto no pudieron realizar casi aportaciones por diversos motivos: una de ellas había subrayado todo, otra nada y otra no había hecho anotaciones y no recordaba porqué lo había destacado.

Figura 2.

Participación y Compromiso² con la lectura de los textos en las MD.



Es interesante explicar que se observa una progresión en el compromiso del trabajo previo a las meriendas dialógicas, esto es, aunque en la mayoría de las sesiones un número reducido de personas no leían el texto, esta cifra se vio reducida de las tres primeras meriendas dialógicas a las tres últimas, siendo de dos a cuatro las personas que no lo realizaron en las primeras sesiones y de cero a una en las tres últimas.

Además, en la misma línea hay que añadir que a la par del aumento en el compromiso de las lecturas se encuentra también el progreso en este trabajo previo. Es decir, las participantes que realizaban la lectura del texto, con el trascurso de las sesiones, mejoraron su trabajo y participación. En otras palabras, las aportaciones de las participantes aumentaban en cada sesión, todas destacaban numerosas partes del texto y compartían experiencias personales relacionadas con el escrito.

7.3. Comprensión lectora

En tercer lugar, en cuanto a la **comprensión lectora** recogida a través del registro observacional y del cuestionario de comprensión. Se tuvo en cuenta a la hora de realizar este estudio porque es un aspecto fundamental para interactuar y comprender el sentido de las meriendas dialógicas. Esto es, desde

² Hace referencia al número de personas que leyeron el texto.

el momento que a las participantes se les pidió que respondieran al *cuestionario de comprensión* del aula virtual, se notó una mejoría en el funcionamiento de las MD, las participantes mostraban mayor seguridad a la hora de dialogar.

En la misma línea, es interesante incidir en que la gran mayoría de participantes han leído el texto y lo han trabajado desde la primera MD, pero algunas de ellas a pesar de habérselo leído, mostraban cierta confusión a la hora de participar, esto se vio mejorado con el cuestionario de comprensión, sobre todo, en algunos casos. Este fue implantado en el texto 4, merienda dialógica 4, sesión 5.

Las preguntas que formaban el cuestionario eran tres:

- 1) *Copia dos o más partes del texto que te llamen la atención, estas mismas podemos comentarlas en la merienda dialógica del próximo día.*
- 2) *Haz un breve resumen sobre el texto.*
- 3) *(Pregunta de opción múltiple, sobre información concreto del texto).*

Se recogieron un total de 34 respuestas en este cuestionario de comprensión.

En cuanto a la pregunta número uno: *Copia dos o más partes del texto que te llamen la atención*, las participantes tenían que copiar literalmente las partes del texto que suscitaban su atención, es decir, debían extraer oraciones, palabras o párrafos literales, sin la necesidad de realizar inferencias (Graesser et al, 1994). De las 34 respuestas obtenidas, el 84% respondió correctamente, el 9% realizó un resumen y el 6% dio su opinión sobre el texto, sin copiar las partes del este que suscitaban su atención. Los resultados demuestran que la gran mayoría de las participantes comprendieron la dinámica de las MD y respondieron correctamente, sin embargo, un porcentaje de las participantes mostró cierta confusión a la hora de responder a esta pregunta.

Tabla 5.

Respuestas obtenidas en la pregunta 1: Copia dos o más partes del texto que te llamen la atención.

Responde correctamente	84%
Realiza macroidea	9%
Expone su opinión sobre el texto en general	6%

En lo referente a las respuestas obtenidas en la cuestión dos: *Haz un breve resumen sobre el texto*. Las participantes debían realizar inferencias globales, una macroidea, esto es, comprender la información del texto y sintetizarla (Graesser et al, 1994).

El 80% lo realizó correctamente, el 17% mostró cierta confusión, centrándose en ideas secundarias y no en las principales y el 3% no lo realizó. Estos resultados pueden considerarse favorables, aunque una parte importante de las respuestas no fueron demasiado acertadas, sería interesante trabajar con las participantes la distinción de ideas principales y secundarias.

Tabla 6.

Respuestas obtenidas en la pregunta 2: Haz un breve resumen sobre el texto.

Lo realiza correctamente	80%
Realiza macroidea con dificultades, prioridad a las ideas secundarias	17%
No lo realiza	3%

En lo que se refiere a la pregunta tres, de opción múltiple sobre información literal del texto. Se trata de una pregunta cerrada, cuya respuesta aparece literalmente en el texto, es decir, no es necesaria la realización de inferencias (Graesser et al, 1994). El 68% contestó correctamente y el 32% erróneamente. Este resultado sorprendió, ya que para responder no era necesario realizar ningún tipo de inferencia y se esperaba mayor porcentaje de aciertos.

Tabla 7.

Respuestas obtenidas en la pregunta 3 de opción múltiple.

Responde correctamente	68%
Responde erróneamente	32%

Las respuestas obtenidas a nivel general demuestran que la mayoría de las participantes comprendió el texto, es decir, que respondieron de manera correcta. Sin embargo, es interesante comentar que se aprecia un mayor número de respuestas correctas en las preguntas 1 y 2 que en la 3. Puede que el motivo de esta variación sea que supone mayor complejidad para las participantes responder de manera cerrada a una pregunta, aunque Fidalgo et al. (2014) afirman que existe mayor dificultad a la hora de responder a cuestiones que requieren la realización de inferencias, que aquellas que aparecen en el texto de manera explícita. Por lo que no coincide con los resultados obtenidos en este estudio, ya que la pregunta número 2, a pesar de requerir la realización de inferencias globales, obtiene mejores resultados que la número 3, cuya respuesta aparece literalmente en el texto.

Como ya se ha comentado, una vez se incluyó el cuestionario de comprensión, las participaciones y el deseo por exponer partes del texto que suscitaban su atención incrementaron considerablemente. Puede que copiar las partes del texto en el cuestionario del aula virtual, realizar un resumen y responder a una cuestión literal, potencie la seguridad a la hora de intervenir en las MD. Además, en la mayoría de las ocasiones, las participantes que no habían contestado a los cuestionarios de comprensión mostraban menor participación en los diálogos y parecían más distraídas.

7.4. Aportaciones y principios dialógicos

El cuarto aspecto analizado son algunas de **las aportaciones de las participantes**, recogidas durante las sesiones a través del registro observacional. En general, estas han sido diversas e interesantes. Muchas de ellas han incluido experiencias propias, otras han girado en torno al foco de interés de cada persona, otras han sido apoyadas por la mayoría e incluso algunas opuestas a las del resto, pero siempre tratadas desde el respeto. Esto es, fuese cual fuese la opinión de cada participante, a pesar de no coincidir en ocasiones entre ellas, han primado los principios dialógicos (Flecha, 1997) en las

dinámicas de este proyecto, a continuación, se exponen datos que lo demuestran.

En cuanto al primer principio dialógico “diálogo igualitario”, durante las meriendas dialógicas todas las aportaciones han sido valoradas por igual, independientemente de quién la realizase. Tanto es así que es interesante destacar una conversación que surgió a raíz del texto 2 sobre la historia de Billy Elliot, donde uno de los participantes afirmaba que hacía falta nacer con un don para poder bailar y otro apostaba porque no era así, la conversación fue la siguiente:

-Yo creo que Billy tiene un don y lo tiene que aprovechar, porque no todos tienen esa suerte, hay personas que quieren bailar y no pueden, porque por mucho esfuerzo y superación si no naces con el don..., no puedes bailar.

-Para mí no es necesario tener un don, a lo que acaba de decir mi compañero, yo opino que el éxito es superación, si te quieres dedicar al baile, puedes.

-Bueno, está claro que son opiniones diferentes, él opina que es necesario nacer con un don y él que no es necesario, pero ambas son igual de válidas y de respetables (Moderadora).

Ambos participantes asintieron y dijeron que sí, que eran puntos de vista diferentes pero respetables. Sin embargo, aunque es curioso que ninguno de los dos intentara convencer al otro sobre la validez de su opinión frente a la otra, lo mejor de todo fue la respuesta del resto, cuando comentó la moderadora que ambas eran válidas, varias de ellas afirmaron “sí están bien las dos”, “sí son respetables”. Tanto fue así que, en uno de los cuestionarios de satisfacción, una de ellas contestó a la pregunta: *¿Qué te ha parecido la sesión?*

-Genial, aunque a veces se cortaba un poco el Skype y no nos escuchábamos todos, pero me ha gustado hablar de la lectura de hoy porque ha sido interesante y cada uno ha tenido una opinión diferente y aceptable.

Es importante recalcar el último término, *aceptable*, haciendo referencia a la validez de todas las opiniones sin la primacía de ninguna.

Otro principio dialógico, “creación de sentido”, donde Flecha (1997) expone que del diálogo igualitario es de donde pueden surgir cambios sociales hacia una vida mejor. Este se puede apreciar en el texto 4, sobre la superación personal, un aspecto fundamental para estas participantes debido a sus capacidades y a las barreras que se encuentran, en ocasiones, en la sociedad. Para todas es de vital importancia hacer lo que a una misma le gusta, aunque parezca difícil, por ello reivindicaban:

-Todo el mundo tenemos derecho a dedicarnos a lo que queremos, aunque tengamos discapacidad.

-Hay que seguir las pasiones de uno mismo, que digan lo que quieran.

En estas meriendas dialógicas, las participantes demostraban su actitud resiliente hacia la vida:

-Hay que ser insistente en la vida, porque si no no haríamos nada, si no lo consigues, pues a por otra.

-Quien la sigue, la consigue aunque tenga discapacidad.

-Todos hemos tenido que hacer frente a las adversidades, como en el texto, es lo que toca.

Además, es interesante exponer que, una de las participantes resaltó la importancia de que, de manera dialógica, la sociedad se mentalice de que es diversa y debe valorar esa característica como positiva:

-Ojalá estas conversaciones las escuchara el mundo, para que vieran que somos personas y que valemos más de lo que creen, que nos vean participar aquí y se den cuenta que, a veces, son injustos con nosotros.

Otro de los principios dialógicos que más presentes ha estado en las MD, debido al colectivo con el que se han realizado ha sido el denominado por Flecha (1997) “Inteligencia cultural”, donde todas las personas tienen capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una las demuestre en contextos diferentes. El motivo por el que cobra mayor importancia este principio, con personas que presentan discapacidad, es porque es frecuente que realicen una valoración de sí mismos de manera negativa. Esto es, como afirman Brun y

Rustarazo (2014) en aquellas personas con más riesgo de infravalorarse y por lo cual de estar en situación de vulnerabilidad, hay que priorizar y aportar herramientas para cambiar esta situación.

Una experiencia vivida en *Meriendas Dialógicas*, que refleja este hecho, ocurrió en la primera sesión, cuando dos de los participantes levantaron la mano a la vez y uno de ellos dijo:

-Que hable él mejor porque es más capaz que yo y lo dirá mejor.

Fue en ese momento cuando la moderadora creyó oportuno ensalzar el término *inteligencia cultural* y le preguntó al que había dicho eso:

- ¿Lo consideras más capaz que tú en qué sentido?

-Sí, yo soy menos capaz.

-Para que veas lo capaz que eres, te voy a poner un ejemplo, de esta clase ¿a quién le gusta más la tecnología?

-A mí (dijo entre risas, mientras todos lo señalaban).

- ¿Y quién controla más de tecnología?

-Yo.

- ¿Entonces sigue siendo él más capaz que tú?

-Visto así no, la tecnología es que es lo mío.

-Entonces puede que a la hora de expresarse tenga mayor facilidad que tú y a la hora de reparar un ordenador puede que te resulte mucho más fácil que a él, pero eso no quiere decir ni que él sea más capaz, ni menos que tú. Se trata de entender el concepto de inteligencia cultural, cada persona demuestra sus capacidades en diferentes situaciones.

Este momento vivido es un ejemplo más de la infravaloración que realizan algunas de las personas que han participado en el proyecto sobre sí mismas. El hecho de tener discapacidad y la forma en la que la sociedad las trata, en ocasiones, les lleva a pensar que son menos capaces que el resto de personas con las que se rodean. Por lo que es fundamental cambiar este aspecto y que vean que todas somos capaces, pero lo demostramos en diferentes contextos.

Para finalizar con este aspecto, es interesante añadir una respuesta que una de las participantes realizó en uno de los cuestionarios, que clarifica esta situación:

-...nos han tratado de subnormales, de retrasados mentales y actualmente siguen así algunos insensatos, pero gracias a la vida ya no hay tanta gente con poco cerebro que no nos trata tan cruelmente...Hay mucha gente luchadora con y sin discapacidad, aquí no hay exclusión para nadie. TODAS Y TODOS SOMOS LA LUCHA EN MANOS DIFERENTES.

7.5. Valoración de la experiencia

Y, en quinto lugar, se expone la **valoración de las participantes** sobre las MD según las respuestas obtenidas en los cuestionarios de satisfacción. Este se realizó después de cada Merienda Dialógica, de manera individual. Se recogieron un total de 60 respuestas.

La pregunta número uno es cerrada, es decir, se responde con “sí” o “no”. Esta es: *¿Te ha gustado participar en la merienda dialógicas de X día?*

Los resultados obtenidos han sido positivos, ya que de las 60 respuestas 59 han respondido “sí”. Es decir, el 98% de las respuestas indicaban que sí les había gustado participar en las sesiones. Solo una de ellas en la merienda dialógica 3, respondió “no” y el motivo de ello fue que le resultaba incomodo hablar del tema que trataba el texto, la transexualidad.

Tabla 8.

Respuestas obtenidas en la pregunta 1: ¿Te ha gustado participar en la merienda dialógicas de X día?

Sí	98%
No	2%

En lo referente a la pregunta 2, *¿Cómo te sentiste durante la sesión?* De las 60 respuestas obtenidas 55 fueron favorables y 5 no lo fueron tanto. Es decir, el 92% se sintió bien y a gusto durante las sesiones, frente al 8% que no fue así, por diversos motivos: 60% por dificultades con internet para seguir la sesión (se

les cortaba y no podían seguir bien la dinámica), 20% porque no le gustó el tema del que trataba el texto y 20% especifica el porqué.

Tabla 9.

Respuestas obtenidas en la pregunta 2: ¿Cómo te sentiste durante la sesión?

Favorables	92%
No favorables por causas externas	5%
No favorables por el tema del texto	1.5%
No favorables sin especificar	1.5%

Sin embargo, a pesar del 8% de respuestas negativas, el 92% restante demuestra, que en la mayoría de ocasiones, las MD permiten a las participantes sentirse a gusto y disfrutar de las dinámicas. A continuación, se exponen algunas de las respuestas obtenidas en este apartado, en ciertas ocasiones destacan la posibilidad de distracción que ofrece *Meriendas Dialógicas desde casa*, ante el estado de alarma por el COVID-19:

-Me he sentido muy a gusto y relajada.

-Muy bien, he estado muy a gusto y contenta de poder veros después de tantos días. Y además sin salir de casa.

-Me he sentido muy bien. Oír a mis compañeros y amigos es increíble y no siento añorar a nadie porque parece que estén conmigo y eso me hace feliz. Me encanta su compañía y de las profes. Pues estuve un poco nerviosa porque no me funcionaba bien internet. Pero la sesión estuvo bien. Y también todos hablamos un poco cada uno de nosotros y también atendimos cuando hablaba una persona y los demás dejamos de hablar para escuchar al compañero, y después comentar lo que ha dicho el compañero.

-Muy bien, hablando con mis compañeros por Skype.

En lo que se refiere a la lectura del texto, este aspecto ya se ha comentado en un apartado anterior 7.2. *Compromiso con la lectura de los textos*, pero

además de abarcar este aspecto, la pregunta del cuestionario también añadía la opinión sobre el texto, la pregunta era: *¿Te has leído el texto? Si te lo has leído, ¿qué te ha parecido?*

De las 60 respuestas obtenidas, el 90% afirma habérselo leído y el 10% reconoce no habérselo leído. Además, en cuanto a la segunda pregunta de esta misma, es decir, la opinión sobre el texto, de las respuestas afirmativas a la lectura del texto el 96% de ellas son positivas, es decir, opinan que el texto es “divertido”, “interesante”, “educativo”, entre otros muchos adjetivos favorables. Sin embargo, el 4% de las respuestas no son favorables, los motivos expuestos son: “no es de los textos que más me ha gustado” y “no me gusta el tema, me ha resultado aburrido”.

Tabla 10.

Respuestas obtenidas en la pregunta: *Si te has leído el texto, ¿qué te ha parecido?*

Favorables	96%
Desfavorables	4%

En general la opinión sobre los textos elegidos es positiva, ya que el 96% de las observaciones valoran que la elección del texto ha sido adecuada para las dinámicas.

Y el último aspecto que se preguntaba en este cuestionario eran las posibles sugerencias para mejorar el proyecto *Meriendas dialógicas desde casa*, el enunciado era: *Si tienes alguna propuesta para mejorar las "meriendas dialógicas" por Skype, puedes escribirla. ¡tu opinión es importante!* De las 60, el 83% no tiene sugerencias y contestan con respuestas positivas hacia las dinámicas como, por ejemplo:

-Así como están las meriendas dialógicas están bien.

Sin embargo, el 17% comentan algunas dificultades en la conexión a internet, ya que se les cortaba la sesión y tenían dificultades para seguirla. Proponen cambiar la aplicación, también que las sesiones mejorarían si fueran

presenciales y que las personas apaguen el micrófono cuando no estén hablando, para evitar ruidos innecesarios. Las propuestas se tendrán en cuenta para futuros proyectos.

Tabla 11.

Respuestas obtenidas sobre posibles mejoras en el funcionamiento de las sesiones.

No consideran necesario ninguna sugerencia	83%
Sugieren mejorar la vía de comunicación	15%
No trabajar textos y que sean reuniones de amigos	2%

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas en los cuestionarios respondidos después de cada sesión, se podría considerar que las participantes del proyecto están contentas con su funcionamiento, tanto con lo referente a la elección de los textos, a la participación, como a las dinámicas. Sin embargo, para conocer la opinión general sobre el proyecto, se pasó un **cuestionario de satisfacción final**, compuesto por cuatro preguntas:

- 1) *¿Te ha gustado participar en Meriendas dialógicas?*
- 2) *¿Qué habrías mejorado?*
- 3) *¿Te gustaría continuar con las sesiones?*
- 4) *¿Qué sugerencias propones para mejorar el proyecto?*

Se recogieron un total de 14 respuestas, las cuales pueden considerarse positivas, ya que la gran mayoría afirma que le ha gustado participar en el proyecto y a un porcentaje considerable le gustaría continuar con las MD. A continuación, se exponen y comentan los datos recogidos en este cuestionario.

Tabla 12.

¿Te ha gustado participar en Meriendas dialógicas?

Sí	93%
No	7%

Tabla 13.

¿Qué habrías mejorado?

Consideran que no habrían cambiado nada	65%
Visualizar películas en vez de leer	21%
Convertir las tertulias en reuniones de amigos	14%

Tabla 14.

¿Te gustaría continuar con las sesiones?

Sí	71%
No	29%

Tabla 15.

¿Qué sugerencias propones para mejorar el proyecto?

Propuestas lectoras	64%
Cambio en la periodicidad	14%
No realiza recomendaciones	14%
Utilizar otra aplicación	8%

Se pueden considerar positivos los resultados obtenidos, ya que al 93% de las participantes le ha gustado participar en el proyecto, tanto que a un 71% del total le gustaría continuar con las MD. La mayoría de las propuestas de mejora son óptimas y viables para futuros proyectos, como por ejemplo el aspecto de la periodicidad, es decir, realizar las sesiones cada quince días y no cada semana; o utilizar una aplicación diferente a Skype.

8. DISCUSIÓN

El objetivo principal que planteó este proyecto era mejorar las habilidades sociales en alumnado con Discapacidad Intelectual a través del aprendizaje dialógico. Para ello se han valorado algunos de los aspectos surgidos en las MD. Pero el centro de interés de esta discusión son los aspectos más relevantes que se han surgido con el desarrollo del proyecto.

En primer lugar, ciertas aportaciones de las participantes demuestran que, de manera dialógica, se pueden conocer puntos de vista diferentes a los propios, sin necesidad de compartirlos, pero sí de respetarlos. En este escrito, en el apartado 7.4. *Aportaciones de las participantes y principios dialógicos* aparece una conversación que refleja la importancia del diálogo igualitario. Es aquí donde se refleja uno de los principios dialógicos que definen estas actuaciones educativas de éxito, *diálogo igualitario* (Flecha, 1999), este autor incide en que las aportaciones son valoradas por la carga de argumentos entre iguales, es decir, en dichas situaciones, todas las personas son tratadas por igual, independientemente de su condición o situación. Este aspecto ha primado en cada una de las sesiones que se han realizado en este proyecto.

Además, un aspecto muy relacionado, es que, aunque es cierto que se ha tenido que recordar, en algunas ocasiones, la necesidad de pedir el turno de palabra, este ha sido respetado y se han escuchado todas las aportaciones, es decir, se ha trabajado el arte de saber escuchar (Goleman, 1999), considerada habilidad fundamental para poder desarrollar relaciones sociales. Saber escuchar permite reducir las situaciones de conflicto y comprender mejor las relaciones interpersonales (Codina, 2004).

En segundo lugar, la participación se puede considerar alta, teniendo en cuenta que se trata de un proyecto de asistencia no obligatoria, es decir, en el que se decidía voluntariamente participar. Como ya se ha comentado anteriormente, es interesante explicar que en la formación de los grupos, surgieron dudas sobre el número idóneo de personas para formarlos. Sin embargo, tras el análisis de diferentes experiencias en Tertulias Dialógicas se comprobó que no hay un número de participantes definido como ideal, sino que tanto este, como la duración y periodicidad de las sesiones varía en función de cada tertulia (Aguilar et al., 2009). Para comprobar esta heterogeneidad en la formación de grupos se expone el caso de Flecha et al. (2013), Foncillas y Laornden (2014) y Melero (2017) que en sus estudios forman grupos de entre 10 y 20 personas, sin embargo, Gabaldón (2016) opta por dos grupos de 7 participantes. En este proyecto se decidió formar dos grupos de 7 usuarias del UNINCLUV, ya que contando a las tres personas que lo llevarían a cabo serían 10 participantes por grupo. Todo esto se realizó de manera experimental y, por supuesto, no cerrada, es decir, si las sesiones no se desarrollaban de manera positiva, se podían plantear cambios.

Una vez finalizadas las sesiones y valorado su funcionamiento, se considera que el número de participantes por grupo estuvo acertado, sobre todo, por el cambio de escenario que tuvo que improvisarse ante el estado de alarma por el COVID-19. Dicho de otra manera, *Meriendas dialógicas* se convirtió en *Meriendas Dialógicas desde casa* a través del uso de recursos tecnológicos. En cuanto a este aspecto, la utilización de las TICs, aunque en ocasiones supone ciertas limitaciones como son la restricción del sonido y variación de la conexión, tiene numerosos beneficios, uno de ellos es que permite la continuidad de actuaciones como esta, sin necesidad de realizarlas presencialmente (Admin, 2020). Es decir, la utilización de la tecnología cobra gran importancia en la sociedad actual, ya que permite a las personas estar conectadas y actualizadas. Podría decirse que las TICs son un requisito *sine qua non*³ para formar parte de la sociedad, sobre todo, del mundo laboral. Por esta razón, es imprescindible resaltar la importancia que tiene el uso de estas herramientas en las participantes

³ Expresión latina que significa 'sin la cual no' y se utiliza ante una condición que ha de cumplirse.

del proyecto porque, en ocasiones, su DI se convierte en una barrera para acceder al mundo laboral y estar incluida en las relaciones sociales.

En tercer lugar, en lo referente a la valoración de la experiencia, esta se puede considerar positiva, debido a los resultados obtenidos en los cuestionarios de satisfacción de las diferentes sesiones y del proyecto en general. Sin embargo, es necesario tener en cuenta las propuestas de mejora que sugirieron las participantes, relacionadas íntegramente con algunas limitaciones observadas durante el funcionamiento de las MD. Por un lado, la periodicidad de las sesiones, varias participantes expusieron que sería interesante, para próximos proyectos, que las sesiones fueran cada 15 días en vez de cada semana. En diferentes experiencias analizadas de TD no se especifica la periodicidad de las sesiones, como es el caso de Foncillas y Laornde (2014), sin embargo, Flecha et al. (2013) y Melero (2017) determinan una periodicidad de una semana. Este no es un aspecto prefijado, ya que puede determinarse de sesión en sesión (Aguilar et al., 2009). Aunque no esté determinada la periodicidad, es necesario tener en cuenta la carga lectiva que soportan las participantes y sería interesante decidir este aspecto con ellas, en función de su disponibilidad y preferencia.

Además, para futuros proyectos se podría valorar entre varias aplicaciones la que mejor rendimiento tenga a la hora de realizar videollamadas, evitando así la desconexión de las participantes por causas externas al proyecto.

En cuanto a la dinámica utilizada en MD, donde se utiliza un cuestionario de comprensión con el fin de mejorar el funcionamiento de las sesiones, este hecho puede “deformar” la esencia de las tertulias dialógicas, cuyo aprendizaje se fundamenta en el diálogo (Flecha, 1997). Sin embargo, parece tener beneficios a la hora de potenciar la seguridad de las participantes, por lo que sería interesante conocer las opiniones de las participantes sobre la realización de este. Esto es, tanto si se decide eliminar este cuestionario como si no, sería interesante valorar la comprensión lectora de las participantes, ya que, aunque las respuestas obtenidas referentes a este aspecto demuestran que la mayoría de las participantes comprenden el texto de manera adecuada, un porcentaje importante parece no hacerlo. Por lo que, se podrían proponer textos que

permitieran un nivel mayor de comprensión lectora como son los textos de Lectura Fácil

En último lugar, es interesante exponer que la elección de los textos a priori era ofrecer una lista de obras de la literatura universal y a votación elegir una. Sin embargo, las participantes propusieron realizar una elección semanal de un tema para leer mayor variedad temática y conocer diferentes tipologías textuales. La idea fue aceptada y llevada a cabo, después de finalizar el proyecto, las participantes consideran que esta fue una buena elección, que ha despertado cierta curiosidad lectora.

En definitiva, *Meriendas Dialógicas desde casa* ha permitido llevar a cabo los objetivos previamente marcados, pero también ha sido un agente distractor para las participantes en una situación rutinaria como la del estado de alarma por el COVID- 19. Además, ha ampliado el conocimiento de nuevas temáticas lectoras, ha trabajado el desarrollo de habilidades sociales, ha fomentado la necesidad de respetar diferentes puntos de vista y ha valorado los beneficios del aprendizaje dialógico. Este proyecto permite beneficios para este colectivo, por lo que, podría plantearse como una actividad más para las usuarias del UNINCLUV.

Para finalizar, a modo de reflexión personal, es interesante comentar que la realización de este estudio permite el desarrollo y crecimiento de la persona que lo lleva cabo, tanto profesionalmente como personalmente. El motivo fundamental es la metodología con garantías que supone, a través de la realización de un documento formal, de la puesta en práctica de conocimientos trabajados en las diferentes asignaturas del máster, pero, sobre todo, por el contacto con la realidad. Dicho con otras palabras, el hecho de utilizar una práctica educativa como son las TD con personas con DI, da la oportunidad de conocer las capacidades de este colectivo y lo que le falta a esta sociedad por aprender de ellas.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Admin. (2020). Tertulias literarias dialógicas en línea en el CEIP Camp de Túria de Valencia. *Comunidades de Aprendizaje*. <http://ir.uv.es/z0Efwxw>
- Admin. (2020). Las tertulias pedagógicas dialógicas en tiempos de confinamiento. *Comunidades de Aprendizaje*. <http://ir.uv.es/HeMu5dN>
- Aguilar, C. (2017). La tertulia pedagógica dialógica en el prácticum de la formación inicial de maestras y maestros. *Revista Iberoamericana de Educación* 73 (2), 9-22.
- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M.A. (2009). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 24 (1) 19-30. <http://ir.uv.es/q7zBWL7>
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler, M. (2009). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56. <http://ir.uv.es/qum6wlo>
- Amaral. (2019). Peces de colores [canción]. En *Salto al color*. VEVO.
- American Psychological Association (2020). *Publication manual of the American Psychological Association (7th ed.)*. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Arbeláez, L.C. (s.f.). Había una vez... historias y diálogos para sentipensar. *Cartografía de las emociones*, 163-175. <http://ir.uv.es/0D009RM>
- Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en las dinámicas dialógicas. *REIFOP*, 11 (1), 71-77. <http://ir.uv.es/WkgLeQ0>
- Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2012, junio 27-29). *Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias: una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión* [presentación en papel]. Congreso mundial de estilos de aprendizaje, Santander. <http://ir.uv.es/LAhBg0Q>
- Aubert, A., García, C. y Racionero, S. (2014). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21 (2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Berndt, T. y Savin, R. (1993). *Peer relations and friendships*.

- Brun, C. y Rustarazo, A. (2014). Educar la autoestima y la discapacidad intelectual en el aula y en la familia, un tándem imprescindible. *Guía Metabólica*. <http://ir.uv.es/fL04JBY>
- Burgess, M. (2002). *Billy Elliot*. El barco de vapor.
- Chocarro, E. (2013). Las tertulias dialógicas. *Historia y Comunicación Social* 13, 219-229. <http://ir.uv.es/eRjLR6t>
- Codina, A. (2004). Saber escuchar. Un Intangible valioso. *Intangible Capital*, 4 (0), 1-26. <http://ir.uv.es/024ZWxP>
- CONFAPEA. (2010). *Manual de Tertulia Literaria Dialógica*. Plan de Fomento de Lectura. Ministerio de Cultura. <http://ir.uv.es/w9wFAXH>
- Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual. (2006). *Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencia y desde las asociaciones*. Ipacsa.
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. TEA Ediciones.
- De Castro, D. (2006). El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. *Ideasostenible* 3 (13). <http://ir.uv.es/UeTZ0B0>
- De-Juan, M. D., González, E., Cachero, C. ; López, J.J. ; Vallés, M., Cueva, J.; Carmona, J.; Subiza, B., Peris, J.E., Serrano, A., Cuevas, J., Poveda, V., Hernández, V. y Martínez, C. (2015, julio 2-3). *La discapacidad desde la mirada de la comunidad universitaria: Enfoques y visiones*. [presentación digital]. XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia, Alicante. <http://ir.uv.es/wLhPNn2>
- Dunn, LL., Dunn, L. y Arribas, D. (2006). *PEABODY. Test de Vocabulario en Imágenes*. TEA Ediciones.
- Edo, J. (2019). Eva Amaral rompe a llorar tras escuchar en la radio a Gabriel, el chico trans que inspiró su última canción. *Shangay*. <http://ir.uv.es/OGS5o1K>

- El diario de Aragón. (2018). El caso de Gabriel, el chico transexual al que deniegan el cambio de nombre, llega hasta el Ministerio de Justicia con 129.000 firmas de apoyo. *El Diario Aragón*. <http://ir.uv.es/W0gycFI>
- Fernández, S., Garvín, R. y González, V. (2012). Tertulias pedagógicas dialógicas: Con el libro en la mano. *REIFOP*, 15 (4), 113-118. <http://ir.uv.es/wEv49eF>
- Fidalgo, R., Torrance, M., Arias, O. y Martínez, B. (2014). Comparison of reading-writing patterns and performance of students with and without reading difficulties. *Psicothema*, 4, 442-448.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Paidós.
- Flecha, R., Vargas, J. y Davila, A. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en ciencias sociales: la investigación Workaló. *LAN HARREMANAK*, 11, 21-31. <http://ir.uv.es/O8QiQEI>
- Flecha, R., García, R. y Gómez, A. (2013). Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación* 360, 140-161. <https://doi.org.es/10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224>
- Foncillas, M. y Laorden, C. (2014). Tertulias Dialógicas en Educación Social: Transformando el Aprendizaje. *Revista Internacional de Sociología de la Educación* 3 (3), 243-268. <http://ir.uv.es/VowHx0b>
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Gabaldón, D. (2016). Tertulias dialógicas en el Grado de Magisterio. Un ejemplo de innovación educativa dialógica en la Universidad de Valencia. Departament de Sociologia i Antropologia Social. Universitat de Valencia. <http://ir.uv.es/a4P6pOE>
- Gavilán, J. (2018). *Infancia y Transexualidad*. Octaedro.
- García, R., Molina, S., Grande, L.A. y Buslón, N. (2016). Análisis de las Interacciones entre Alumnado y Diversas Personas Adultas en Actuaciones Educativas de Éxito: Hacia la Inclusión de Todos y Todas. *Revista Lationamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 115-132. <http://ir.uv.es/goSK1pf>
- Gino, A. (2015). *George: Simplemente sé tú mismo*. Nube de tinta.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

- Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la Empresa*. Vergara.
- Graesser, A.C., Singer, M., y Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative test comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.
- Huelin, L. (2018). Winter: la delfín que perdió su aleta. *Misanimales*. <http://ir.uv.es/F0xXH0T>
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación. Din Impresores
- Íñiguez, L. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales. *Atención Primaria* 23 (8), 496-502. <http://ir.uv.es/pKozfe2>
- Lazor, A. y Kledzik, A. (2013). Enseñanza individual a través de Skype y Google Docs. *Foro de Profesores E/LE* 9 (1). <http://ir.uv.es/XfY05P1>
- Lleras, J. y Soler, M. (2003). Las Tertulias Literarias Dialógicas: Compartiendo Lectura y Cultura. *Decisio* 6, 24-29. <http://ir.uv.es/znl74GW>
- Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de pedagogía*, 341, 66-69. <http://ir.uv.es/K1OmGFk>
- Mata, D. (2018). ¿Cómo automotivarse? *Culturizando*. <http://ir.uv.es/3Mex1g8>
- Mata, G. (2017). 4 historias de superación personal que cambiaron mi vida. *Gananci*. <http://ir.uv.es/yLt0xiL>
- Melero, H.S. (2017). Evaluación de un proyecto de tertulias literarias dialógicas realizado en dos centros de atención psicosocial de la comunidad de Madrid. *EduPsykhé* 16 (1), 117-135. <http://ir.uv.es/aJyg58E>
- Melgar, M.F. y Donolo, D.S. (2011). Salir del aula...Aprender de otros contextos: Patrimonio natural, museos e Internet. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 8 (3), 323-333. <https://doi.org/10498/14396>
- Montoya, V. (2003). El origen del lenguaje. Lenguaje y Pensamiento. *Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*, 32. <http://ir.uv.es/WWuMkp1>
- National Geographic España. (s.f.). DELFINES. *NGE*. <http://ir.uv.es/C506Q0m>

- Navarra El Español. (2016). Mark Goffeney, el guitarrista sin brazos que emocionó al público en El Hormiguero. *Navarra El Español*. <http://ir.uv.es/z9D9RFj>
- Peretz, H. (2000). *Los métodos en sociología: la observación*. ABYA-YALA.
- Plena Inclusión (2019). Proyecto Corresponsales. Comunidades de Aprendizaje. <http://ir.uv.es/ml65bP0>
- Prefasi, S, Magal, T., Garde, F. y Giménez, J.L. (2010). Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas a la educación de personas con discapacidad cognitiva. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa - RELATEC*, 9 (2), 107-123. <http://ir.uv.es/7AZiCj8>
- Pulgar, J.L. (2005). Evaluación del aprendizaje en educación no formal. Narcea.
- Pulido, C. y Brigita, Z. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 43 (2), 295-309. <http://ir.uv.es/0utPkH1>
- Real Decreto 463/2020. Boletín Oficial del Estado, España, 14 de marzo de 2020.
- Torres, A. (2013). Deporte accesible: El caso de la italiana Beatrice Vio. *La ciudad accesible*. <http://ir.uv.es/OjtnOR9>

10. ANEXOS

Anexo 1. Hoja informativa inicial para las participantes y sus familias

UNIVERSIDAD DE VALENCIA

PROYECTO MERIENDAS DIALÓGICAS



¿QUÉ ES MERIENDAS DIALÓGICAS?

Meriendas dialógicas es un proyecto que queremos llevar a cabo tres estudiantes de la Universidad de Valencia, dos de ellas estudiantes de Psicología de la Universidad de Italia (Valentina y Federica) y otra de ellas estudiante del Máster de Educación Especial de la UV (Vicky).



¿CUÁNDO?

Realizaremos una quedada semanal, los martes por la tarde.
A la hora que decidamos entre todas y todos.



¿DÓNDE?

En la cafetería de psicología, en alguna clase o en un espacio público, que decidamos entre todos y todas.



¿A QUIÉN VA DIRIGIDO?

Personas del UNINCLUV

¿EN QUÉ CONSISTE?

En juntarnos una vez a la semana, charlar, comentar, dar nuestra opinión sobre diferentes temas, merendar y pasárnoslo bien. Cada martes, al final de la sesión decidiremos entre todos y todas el tema del que nos gustaría hablar a la siguiente semana y repartiremos un texto, noticia, cuento, video o canción sobre este tema.

Cada persona lo leerá en casa, lo pensará y marcará las partes del texto que le gusten, que le recuerden algún momento de su vida o que quiera comentar con nosotros y nosotras.

Anotará los aspectos al lado de esa parte del texto, para poder acordarse en la próxima tertulia.

El siguiente martes que quedemos, merendaremos o tomaremos algo, hablaremos sobre el tema escogido la semana anterior, cada uno/a expondrá la parte del texto que ha señalado, el porqué la ha señalado y lo comentaremos todas y todos juntos. Nos reiremos y lo pasaremos genial.

VA A SER MUY DIVERTIDO, ¿TE LO VAS A PERDER?

Valentina, Federica y Vicky



Anexo 2. Cuestionario de satisfacción

Pregunta 1

No s'ha respost
encara

Puntuat sobre
1,00

🚩 Marca la
pregunta

⚙️ Edita la
pregunta

¿Te ha gustado participar en la sesión por Skype de meriendas dialógicas el martes 24 de marzo?

Trieu-ne una:

- ☐ a. No
- ☐ b. Sí

Pregunta 2

No s'ha respost
encara

Puntuat sobre
1,00

🚩 Marca la
pregunta

⚙️ Edita la
pregunta

¿Cómo te sentiste durante la sesión? ¿Se respetaron todas tus opiniones?

↓ A ▼ B I Fr ▼ T: ▼ ✎ ▼

Pregunta 3

No s'ha respost
encara

Puntuat sobre
1,00

🚩 Marca la
pregunta

⚙️ Edita la
pregunta

Sé sincer@ ¿Te leíste el texto 5? Si te lo leíste ¿qué te pareció?

↓ A ▼ B I Fr ▼ T: ▼ ✎ ▼

Pregunta 4

No s'ha respost
encara

Puntuat sobre
1,00

🚩 Marca la
pregunta

⚙️ Edita la
pregunta

Si tienes alguna propuesta para mejorar las "meriendas dialógicas" por Skype, puedes escribirla. ¡tu opinión es importante!

↓ A ▼ B I Fr ▼ T: ▼ ✎ ▼

Anexo 3. Kahoot Sesión 1

1 - Quiz
Sé cómo funciona el kahoot

60 sec

	Sí	✓
	No	✗

2 - Quiz
En las tertulias dialógicas puedo hablar cuando

60 sec

	quiera	✗
	la moderadora me dé el turno	✓
	levante la mano	✗
	me apetezca	✗

3 - True or False
En las tertulias dialógicas todas las aportaciones son valoradas y respetadas del mismo modo

60 sec

	True	✓
	False	✗

4 - Quiz
En las tertulias, si alguna opinión no me gusta

60 sec

	le digo que se calle	✗
	la respeto y puedo dar la mía	✓
	la intento cambiar	✗
	la critico	✗

5 - Quiz
Pienso que las personas que participamos

60 sec

	debemos ser tratadas por igual	✓
	hay personas que deben ser tratadas con superioridad	✗

6 - Quiz
El texto del que trate la siguiente tertulia

20 sec

	no me lo pienso leer	✗
	me lo leeré en casa y subrayaré lo que me llame la atención	✓

7 - Quiz
El espacio que más me gusta para las tertulias es

20 sec

	la terraza de la facultad	✓
	la terraza de la cafetería	✓
	esta aula	✓
	otro	✓



8 - Quiz
¿Te gustaría merendar en las tertulias?

20 sec

	Sí	✓
	No	✓
	Prefiero tomar un café o un refresco	✓

Anexo 4. Cuestionario de comprensión

 Opciones

Pregunta 1
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
 Marca la pregunta
 Edita la pregunta

Escribe dos o más frases del texto 6 que te llamen la atención.

1


A ▾

B

I

Fr ▾

T: ▾





Navegació pel qüestionari

1 2 3

Acaba l'intent...

Comença una altra previsualització

Pregunta 2
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
 Marca la pregunta
 Edita la pregunta

Antes de leer el texto, ¿sabías que había prótesis para delfines? ¿Qué opinas sobre la historia de Winter?

1


A ▾

B

I

Fr ▾

T: ▾





Navegació pel qüestionari

1 2 3

Acaba l'intent...

Comença una altra previsualització

Pregunta 3
No s'ha respost encara
Puntuat sobre 1,00
 Marca la pregunta
 Edita la pregunta

Según el texto, ¿quién hizo la prótesis de Winter?

Trieu-ne una:

- ☐ a. Una empresa especializada en prótesis de animales
- ☐ b. Una empresa de prótesis para humanos

Navegació pel qüestionari

1 2 3

Acaba l'intent...

Comença una altra previsualització

Anexo 5. Esquema de la sesión 0 del proyecto

SESIÓN 0: PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	
PRESENTACIÓN Y EXPLICACIÓN DEL PROYECTO	<p>Presentación de todas las personas</p> <p>En qué consisten las Meriendas dialógicas</p> <p>¿Qué hay que hacer?</p> <p>Leer un texto (que se entregará en mano o se colgará en el aula virtual), hay una semana para leerlo</p> <p>Subrayar y anotar los aspectos que susciten atención</p> <p>¿Cuándo?</p> <p>Una vez a la semana, durante una hora</p> <p>¿Dónde?</p> <p>En los espacios de la Universidad que se decidan (cafetería de la facultad, terraza de la facultad, aula...)</p> <p>¿Quién?</p> <p>Grupos reducidos de 6-8 personas del UNINCLUV</p> <p>Además</p> <p>La temática será elegida por todas</p> <p>Se dialogará entre todas las participantes</p> <p>Se merendará durante la sesión</p>
EXPOSICIÓN DE DUDAS Y RESPONDERLAS	
FORMACIÓN DE GRUPOS CON LAS PERSONAS INTERESADAS Y ELECCIÓN DEL HORARIO	<p>Anotar a las personas interesadas</p> <p>Horarios de disponibilidad</p> <p>Formar grupos en función de la disponibilidad</p>
ELECCIÓN DEL TEMA PARA EL TEXTO DE LA SIGUIENTE SESIÓN	<p>Lluvia de ideas sobre temas</p> <p>Elección/votación</p>
RECORDATORIO DE LA PRÓXIMA SESIÓN	

Anexo 6. Esquema de la sesión 1 del proyecto

SESIÓN 1: DINÁMICAS DIALÓGICAS	
ACTIVIDADES	OBJETIVOS
ACTIVIDAD 1: Reproducción de video explicativo sobre las tertulias dialógicas, “Tertulias literarias dialógicas” 2’34” https://www.youtube.com/watch?v=A0rbjpmBWoo .	<ul style="list-style-type: none"> • Aclarar el concepto “tertulias dialógicas” • Conocer el funcionamiento de estas dinámicas
PLANTEAMIENTO DE POSIBLES DUDAS	
ACTIVIDAD 2: KAHOOT	<ul style="list-style-type: none"> • Consolidar los conocimientos sobre las tertulias dialógicas • Expresar la opinión
ACTIVIDAD 3: Dinámica de los principios de tertulias dialógicas. Se trata de presentar los títulos de los principios y las definiciones de estos para que entre todos se unan, dialoguen y se cree un significado.	<ul style="list-style-type: none"> • Crear un significado dialógico de los principios de las tertulias • Fomentar la comunicación entre las participantes • Potenciar el aprendizaje en contextos naturales
Repartición del texto “El cerebro emocional” que se lee durante la semana y del cual haremos la tertulia el martes 10 de marzo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar el gusto por la lectura • Mejorar la competencia lectora
Diálogo y elección de la temática del texto que se repartirá en la siguiente sesión, que se trabajará el 24 de marzo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la comunicación entre las participantes • Potenciar el autoconcepto y confianza en una misma • Expresar la opinión

Anexo 7. Textos utilizados en las Meriendas Dialógicas.

Texto 1. EL CEREBRO EMOCIONAL (Goleman, 1996).

PARTE I

EL CEREBRO EMOCIONAL

II

1. ¿PARA QUÉ SIRVEN LAS EMOCIONES?

Solo se puede ver correctamente con el corazón; lo esencial permanece invisible para el ojo.

Antoine de Saint-Exupéry, El principito

Ahora, los últimos momentos de las vidas de Gary y Mary Jane Chauncey, un matrimonio completamente entregado a Andrea, su hija de once años, a quien una parálisis cerebral terminó confinando a una silla de ruedas. Los Chauncey viajaban en el tren anfíbio que se precipitó a un río de la región pantanosa de Louisiana después de que una barcaza chocara contra el puente del ferrocarril y lo semidestruyera. Pensando exclusivamente en su hija Andrea, el matrimonio hizo todo lo posible por salvarla mientras el tren iba sumergiéndose en el agua y se las arreglaron, de algún modo, para sacarla a través de una ventanilla y ponerla a salvo en manos del equipo de rescate. Instantes después, el vagón terminó sumergiéndose en las profundidades y ambos perecieron. La historia de Andrea, la historia de unos padres cuyo postrero acto de heroísmo fue el de garantizar la supervivencia de su hija, refleja unos instantes de un valor casi épico. No cabe la menor duda de que este tipo de episodios se habrá repetido en innumerables ocasiones a lo largo de la prehistoria y la historia de la humanidad, por no mencionar las veces que habrá ocurrido algo similar en el dilatado curso de la evolución. Desde el punto de vista de la biología evolucionista, la autoinmolación parental está al servicio del «éxito reproductivo» que supone transmitir los genes a las generaciones futuras, pero considerado desde la perspectiva de unos padres que deben tomar una decisión desesperada en una situación límite, no existe más motivación que el amor.

Este ejemplar acto de heroísmo parental, que nos permite comprender el poder y el objetivo de las emociones, constituye un testimonio claro del papel desempeñado por el amor altruista —y por cualquier otra emoción que sintamos— en la vida de los seres humanos. De hecho, nuestros sentimientos, nuestras aspiraciones y nuestros anhelos más profundos constituyen puntos de referencia ineludibles y nuestra especie debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones en los asuntos humanos. El poder de las emociones es extraordinario, sólo un amor poderoso —la urgencia por salvar al hijo amado, por ejemplo— puede llevar a unos padres a ir más allá de su propio instinto de supervivencia individual. Desde el punto de vista del intelecto, se trata de un sacrificio indiscutiblemente irracional pero, visto desde el corazón, constituye la única elección posible.

Cuando los sociobiólogos buscan una explicación al relevante papel que la evolución ha asignado a las emociones en el psiquismo humano, no dudan en destacar la preponderancia del corazón sobre la cabeza en los momentos realmente cruciales. Son las emociones —afirman— las que nos permiten afrontar situaciones demasiado difíciles —el riesgo, las pérdidas irreparables, la persistencia en el logro de un objetivo a pesar de las frustraciones, la relación de pareja, la creación de una familia, etcétera— como para ser resueltas exclusivamente con el intelecto. Cada emoción nos predispone de un modo

diferente a la acción; cada una de ellas nos señala una dirección que, en el pasado, permitió resolver adecuadamente los innumerables desafíos a que se ha visto sometida la existencia humana. En este sentido, nuestro bagaje emocional tiene un extraordinario valor de supervivencia y esta importancia se ve confirmada por el hecho de que las emociones han terminado integrándose en el sistema nervioso en forma de tendencias innatas y automáticas de nuestro corazón.

Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. De hecho, a la luz de las recientes pruebas que nos ofrece la ciencia sobre el papel desempeñado por las emociones en nuestra vida, hasta el mismo término *homo sapiens* —la especie pensante— resulta un tanto equivoco. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto —y a veces más— de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos. Hemos sobrevalorado la importancia de los aspectos puramente racionales (de todo lo que mide el CI) para la existencia humana pero, para bien o para mal, en aquellos momentos en que nos vemos arrastrados por las emociones, nuestra inteligencia se ve francamente desbordada.

CUANDO LA PASION DESBORDA A LA RAZON

Fue una terrible tragedia. Matilda Crabtree, una niña de catorce años, quería gastar una broma a sus padres y se ocultó dentro de un armario para asustarlos cuando estos, después de visitar a unos amigos, volvieran a casa pasada la medianoche.

Pero Bobby Crabtree y su esposa creían que Matilda iba a pasar la noche en casa de una amiga. Por ello cuando, al regresar a su hogar, oyeron ruidos, Crabtree no dudó en coger su pistola, dirigirse al dormitorio de Matilda para averiguar lo que ocurría y dispararle a bocajarro en el cuello apenas ésta salió gritando por sorpresa del interior del armario. Doce horas más tarde, Matilda Crabtree fallecía. El miedo que nos lleva a proteger del peligro a nuestra familia constituye uno de los legados emocionales con que nos ha dotado la evolución. El miedo fue precisamente el que empujó a Bobby Crabtree a coger su pistola y buscar al intruso que creía que merodeaba por su casa. Pero aquel mismo miedo fue también el que le llevó a disparar antes de que pudiera percatarse de cuál era el blanco, antes incluso de que pudiera reconocer la voz de su propia hija. Según afirman los biólogos evolucionistas, este tipo de reacciones automáticas ha terminado inscribiéndose en nuestro sistema nervioso porque sirvió para garantizar la vida durante un periodo largo y decisivo de la prehistoria humana y, más importante todavía, porque cumplió con la principal tarea de la evolución, perpetuar las mismas predisposiciones genéticas en la progenie. Sin embargo, a la vista de la tragedia ocurrida en el hogar de los Crabtree, todo esto no deja de ser una triste ironía.

Pero, si bien las emociones han sido sabias referencias a lo largo del proceso evolutivo, las nuevas realidades que nos presenta la civilización moderna surgen a una velocidad tal que deja atrás al lento paso de la evolución. Las primeras leyes y códigos éticos —el código de Hammurabi, los diez mandamientos del Antiguo Testamento o los edictos del emperador Ashoka— deben considerarse como intentos de refrenar, someter y domesticar la vida emocional puesto que, como ya explicaba Freud en *El malestar de la cultura*, la sociedad se ha visto obligada a imponer normas externas destinadas a contener la desbordante marea de los excesos emocionales que brotan del interior del individuo.

No obstante, a pesar de todas las limitaciones impuestas por la sociedad, la razón se ve desbordada de tanto en tanto por la pasión, un imponderable de la naturaleza humana cuyo origen se asienta en la arquitectura misma de nuestra vida mental. El diseño biológico

de los circuitos nerviosos emocionales básicos con el que nacemos no lleva cinco ni cincuenta, sino cincuenta mil generaciones demostrando su eficacia. Las lentas y deliberadas fuerzas evolutivas que han ido modelando nuestra vida emocional han tardado cerca de un millón de años en llevar a cabo su cometido, y de éstos, los últimos diez mil —a pesar de haber asistido a una vertiginosa explosión demográfica que ha elevado la población humana desde cinco hasta cinco mil millones de personas— han tenido una escasa repercusión en las pautas biológicas que determinan nuestra vida emocional.

Para bien o para mal, nuestras valoraciones y nuestras reacciones ante cualquier encuentro interpersonal no son el fruto exclusivo de un juicio exclusivamente racional o de nuestra historia personal, sino que también parecen arraigarse en nuestro remoto pasado ancestral. Y ello implica necesariamente la presencia de ciertas tendencias que, en algunas ocasiones —como ocurrió, por ejemplo, en el lamentable incidente acaecido en el hogar de los Crabtree—, pueden resultar ciertamente trágicas. Con demasiada frecuencia, en suma, nos vemos obligados a afrontar los retos que nos presenta el mundo postmoderno con recursos emocionales adaptados a las necesidades del pleistoceno. Éste, precisamente, es el tema fundamental sobre el que versa nuestro libro.

Texto 2: BILLY ELLIOT (Burgess, 2002)

TEXTO 2: MERIENDAS DIALÓGICAS



o Bowie. Pan's People. O Fred Astaire. ¡Ese sabe bailar! A mi abuela le gusta Fred Astaire; el otro día vimos una de sus películas en la tele. Si yo fuese bailarín tendría que ser de esa clase de bailarín. De *Sombrero de copa*, ya sabes.

¡*Sombrero de copa*! Fui por la carretera corriendo, girando y saltando y sintiendo que la música me llenaba hasta chillarme y gritarme y dar vueltas dentro de mis oídos.

Al día siguiente me dolía todo.

Eso del ballet crea adicción, joder. Estuve pensando en él toda la semana. Uno y dos y arriba y abajo. Me pasé todo el tiempo oyendo su voz. Cuando pones los brazos y las piernas en esas posiciones es como una nota musical. Los mantienes en el aire... y entonces, ¡zas!, sale el resto de la melodía.

Es interesante. Lo único que pasa es que me hace sentir como un mariposa total. A ver si me explico. Marica, dos, tres, huevazos, dos, tres y capullo y cuatro y cinco y seis y mierda, mierda, mierda.

No. ¡Imagínate lo que diría mi padre! ¡O Tony! ¡Se volverían locos! Vamos a ver, ¿para qué sirve el ballet en una mina? El único problema es que ¿qué mina? Arthur Scargill, el jefe del sindicato, dice que tienen un plan secreto para cerrar todas las minas, así que, si tiene razón, podría dedicarme a bailar porque, para cuando tenga edad, no quedarán minas para mí. En las noticias dicen que los mineros vol-

31

verán al trabajo dentro de unas semanas. En cuanto llegue el invierno. Muertos de hambre. Bueno, aún no nos estamos muriendo de hambre. Lo único que pasa es que hace mucho tiempo que no tenemos un trozo de carne ni para comer el domingo.

De todos modos, tampoco hay nadie que lo pueda cocinar. Tony se anima, pero no es tan bueno como nuestra madre.

No todo el mundo piensa que el ballet es una gilipollez. Algunas chicas del colegio dijeron que soy muy valiente por tomar clases de ballet. Sí, y algunas les dijeron a los demás tíos lo que había hecho. Dave Sullivan y esa panda se estuvieron metiendo conmigo en el recreo el otro día.

—Eh, Billy, haz un giro. Enseñanos el culo, anda.

Pero me da igual. ¿Y ellos qué saben? Estoy acostumbrado a que se metan conmigo. Y encima Debbie se me pegó y eso no ayuda mucho tampoco. Supongo que su madre quiere que vaya a su clase porque así tendría más clientes. Si los chicos empezaran a hacer ballet habría el doble de alumnos, ¿no? No es que a ella le falte un chelín ni dos, me imagino, con esa voz tan elegante y todo eso. Una pija, joder, eso es lo que es. No como nosotros. No como los mineros. ¡Bájala a una mina! ¡Eso acabaría con ella!

El otro día Debbie se me pegó al salir del colegio, cuando iba a casa.

—Muchos chicos hacen ballet —dijo.

—Sí, joder. ¿Qué chicos?

—De por aquí, ninguno, pero hay muchos que hacen.

32

TEXTO 2: MERIENDAS DIALÓGICAS



—Maricones —le dije.

—No necesariamente —respondió.

Llegamos a lo alto de la colina y miramos hacia abajo. Desde allí se podía ver la mina. Todo alrededor se veían círculos y más círculos de mineros y policías. Sus escudos brillaban al sol. Algunos iban a caballo. Estaba saliendo uno de los turnos.

—Por ejemplo, Wayne Sleep. No es un maricón —dijo.

—A mí me parece bastante marica —le dije.

De abajo llegaba un ruido como de tambores. Miré. Los policías estaban golpeando sus escudos con las porras.

—Son como de zulués, ¿verdad? —comentó Debbie.

—Sí, como de zulués.

Había miles de policías y todavía llegaban más. Se podían ver más furgones que bajaban por las colinas, como leones reuniéndose. O buitres. Uno pasó por nuestro lado. Pude ver las caras de los policías que iban dentro mirándonos.

—Está tan fuerte como un atleta.

—¿Qué?

—Wayne Sleep. Está cachas como un atleta.

—Apuesto a que no le puede a Daley Thompson.

—Puede que no en una carrera, pero en resistencia, sí. ¿Por qué no vienes el próximo día? Podrías dedicarte solo a mirar.

—Tengo que ir a boxear, ¿vale?

—Como quieras.

33

Se dio la vuelta para irse. Ella vive en el otro lado del pueblo. Casas grandes, jardines. Una zona pija.

—Bueno, hasta luego.

Debbie se marchó colina arriba. Yo miré hacia abajo, hacia la mina. Los mineros del piquete empezaron a silbar a los policías que golpeaban sus escudos, como si fueran monos. ¡Qué follón! Vale, era la guerra, pero ¿sabes qué? Parecían un coro de una película de Fred Astaire. Seguro que yo sería un gran director de cine si me dejaran. Apuesto lo que sea a que a nadie más se le ocurriría usar a todos esos policías en un coro. Empecé a dar golpecitos con el pie y a tararear... *Sombrero de copa*.

Estaba tan distraído mirando que no oí venir por detrás el coche de policía hasta que dio un pequeño pitido. Casi me mata del susto. El poli que conducía me sonrió y me guiñó el ojo. Me salí de la carretera y los miré mientras se alejaban. Asomándome por la ventanilla de atrás, los polis me saludaban. No les hice ni caso.

La verdad es que Debbie me da escalofríos a veces. Es una tía con aspecto raro, una canija. De clase media. De ella te podrías esperar que quisiera que yo hiciera el capullo bailando ballet, pero no era la única persona. A Michael también le parecía bien. ¡Píjate, Michael es... bueno, Michael es Michael, ¿no? Es un buen amigo, aunque nunca intenta decirte lo que tienes que hacer. Le estuve enseñando algunas

34

TEXTO 2: MERIENDAS DIALÓGICAS



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



Unión Europea
Fondo Social Europeo
Iniciativa de Empleo Juvenil
El FSE invierte en tu futuro

de las posturas cuando salimos con el colegio a correr a campo través. Michael odia cualquier deporte. A mí me gustan algunos. Me pasé una eternidad aprendiendo trucos de fútbol, cosas como agarrar el balón con los tobillos y lanzarlo por encima de la cabeza. Luego, si eres bastante rápido, puedes girar y meter uno justo hasta el fondo de la red. Lo que pasa es que nunca sale así en la realidad. Tardé mogollón en aprenderlo. O mantener el balón en el aire dándole patadas con las puntas de los pies y lanzarlo entre las piernas del contrario y correr detrás de él. Eso lo he hecho algunas veces en partidos de verdad.

El ballet es lo mismo en algunas cosas. Tienes que pasarte una eternidad aprendiendo a hacer bien las posturas. Lo único que pasa es que no hay balón.

Bueno, que mientras los demás corren por un circuito largo y asqueroso desde el final de las pistas del colegio, pasando por Gar's Wood y la vuelta, Michael y yo nos quedamos por atrás y nos colamos en el túnel viejo que hay bajo la pista. Nos sentamos por allí y charlamos durante diez minutos hasta que los demás vuelven a pasar por el puente. Cuando ya van girando la esquina, volvemos arriba y los seguimos. Siempre somos los últimos, pero ¿qué más da?

En el túnel le enseñé algunas de las posturas.

—Pon la pierna así —dijo.

Tuve que estrársela yo.

—El brazo arriba, jumo, dos!

Miró por encima del hombro y sonrió.

—Mira al frente —le dije.

35

Le enseñé todas las posturas y, fíjate, estaba lejísimo de ser tan bueno como yo. Tuve que enseñarle cómo se hacía.

—Tú has tomado clases —se quejó.

—Clase. Solo una —dije.

—¿Vas a volver?

—¿Qué va, ¿para qué?

—Se te da bien, ¿verdad?

—Para mí que sí.

—Bueno, pues ¿entonces?

—Me siento como un idiota total.

—Eres un idiota total. Así que ¿qué más da?

Se quedó callado y me miró.

—Creo que te ves bien, la verdad. Creo que tendrías que hacerlo. Te ves muy...

—¿Qué?

—Bueno, no macho pero... varonil.

—¿Varonil? ¿Qué clase de palabra es esa? ¿Además, es igual; es de chicas.

—Cuando lo hacen hombres es distinto. Es como la gimnasia de la tele. Los hombres son distintos, ¿no? Son mucho más fuertes. Se mueven con gracia pero con fuerza. ¿Me entiendes?

A veces sale con esas. ¡Varonil! Pero entendía lo que quería decir. Esa es una buena forma de verlo, la gimnasia. El ballet es así. Yo podría saltar más alto que esas chicas. Si usas los músculos para saltar, subes como un pájaro.

Así que al final fui otra vez. Pensé solo una vez. Cuando salí de casa no tenía intención de hacerlo.

36

TEXTO 2: MERIENDAS DIALÓGICAS



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA



Unión Europea
Fondo Social Europeo
Iniciativa de Empleo Juvenil
El FSE invierte en tu futuro

—Venga, Billy. No eres una chica, ¿verdad? ¡Ponle algo de fuerza! ¡Gira, gira! Eres un hombre. ¡Tienes que salir disparado como un cohete!

Y así lo hice. Giré tan rápido que los pies me resbalaron y acabé tumbado en el suelo como un idiota. Las chicas me miraron, aunque no se atrevieron a reírse. Ella les habría echado una bronca a las que se rieran. Tienes que estar preparado para parecer un poco idiota cuando empiezas a aprender estas cosas, así terminas haciéndolo bien. Como pasa con todo.

—Practica en casa —dijo.

Y luego fuimos a la barra, que era mucho mejor porque era todo lento y veía sin problemas las posturas y podía hacerlas bien.

Cuando terminó la clase estaba molido, pero me sentía fenomenal. Estaba seguro de que sería capaz de hacer el giro. Era cuestión de práctica. Estaba sentado en un banco poniéndome el jersey y Debbie se acercó otra vez por donde estaba yo, mirándome como si fuera una tele o algo así.

—¿Lo ves? —dijo—. Ya te dije que era más difícil de lo que parecía.

—Sí, me lo dijiste.

—El giro es difícil, ¿verdad?

Giró un par de veces.

—Ni siquiera sabes hacerlo —se burló.

Me levanté para enseñárselo. Empecé haciendo uno despacio y no estuvo del todo mal, pero cuando

39

lo hice más rápido no salió bien. No pude mantener el equilibrio.

—Tienes que girar por lo menos dos veces. Eres un chico fuerte —era la señorita Wilkinson.

—Sí.

Me senté a arreglar mi bolsa. Ella le hizo un gesto con la cabeza a Debbie.

—Lárgate.

—¿Por qué, mamá?

—¿Qué me has llamado?

—Señorita. Perdona.

—Vamos, lárgate.

Debbie se marchó y la señorita me miró con el cigarrillo en la boca y los ojos entrecerrados por el humo.

—Entonces, ¿qué? ¿Vamos a disfrutar de tu compañía la semana que viene?

—No lo sé. Es que... me siento como un mariposa.

—Pues no actúes como si lo fueras. Cincuenta peniques.

Le di el dinero. Señaló mis zapatillas de ballet.

—Bueno, si no vas a venir, devuélvenos las zapatillas.

Dudé. Ballet, bueno, no me interesaba tanto, pero quería aprender a hacer ese giro. Quería hacerlo en el ring. Se iban a enterar!

—No. Tiene razón —dijo.

—Bien —dijo. Dio media vuelta sin ni siquiera decir adiós y se fue.

40

Mi padre y Tony tuvieron su pelea de siempre y se fueron al piquete. Yo cogí mis cincuenta peniques de encima de la nevera, los guantes, y me fui. Pero cuando estaba en los vestuarios y oí a George venga a dar golpes... ¡uff!, me quedé hecho polvo. Pensé: dar puñetazos en el ring y que algún imbécil de mierda me zurre... no, gracias. Michael tenía razón, era de idiotas. Así que me escondí en una de las cabinas de los vestuarios, esperé a que se fueran todos y luego me deslicé hasta la clase de ballet. Esta vez era ahajo, así que nadie sabía que había ido. Era solo curiosidad. No me interesaba mucho. Nada más que ver qué tal se me daba, de verdad. Y también me gustaba eso de que todas las chicas me miraran. ¡Y tampoco estaba mal mirarlas a ellas!

Empezó aburriéndome, me daba corte. Iban haciendo todas las posturas una detrás de otra y yo no sabía cuál era la que venía después. Yo iba para un lado y ellas iban para el otro. ¿Pero cómo iba a saber yo lo que tenía que hacer? Ellas llevaban un montón de tiempo haciéndolo. Estaba seguro de que podía hacer todas aquellas posturas mejor que ellas, pero no sabía cuál era la que tocaba a continuación.

La señorita seguía:

—Un dos tres, un dos tres, un dos tres.

Pero ¿cómo vas a seguir el ritmo si no sabes lo que viene después? No tenía ni idea de lo que estaba haciendo. Así que me paré.

—¿Qué pasa?

—No sé qué hacer, señorita.

37

—Sigue a las demás. Ponte al final y podrás verlas, dos tres, un dos tres. Dónde tienes los brazos, dos tres, un dos tres.

Lo hice lo mejor que pude, pero no sabía. Cuando pensaba que ya me estaba hartando, cuando pensaba que era más divertido que te dieran un golpe en la cabeza que estar haciendo el tonto allí, entonces me enseñó el giro.

Ya lo había visto en la tele. Eso de que una persona gira y gira muy fuerte y luego se para, de repente se queda totalmente quieta en la posición exacta que tenía antes de empezar. La verdad es que es muy espectacular. Si hicieras eso en el ring, se quedarían todos sin saber qué estaba pasando. Giras muy, muy deprisa y terminas dando un puñetazo... mandas a volar a tu oponente, tío. Bueno, es como todo, hay un truco, ¿comprendes? No me había dado cuenta. Tienes que buscar un punto en la pared, fijarte en él, poner los brazos rectos (es que se mantiene el equilibrio con los brazos), luego tomas impulso para girar muy pero muy rápido, y luego paras de forma que sigas mirando el mismo punto. Tiene que ser exactamente el mismo punto, no vale si empiezas fijándote en un cuadro que está en la pared y terminas mirando la pantalla de la lámpara. Si lo agarras bien, vas como una peonza. Si lo haces mal, acabas de espaldas en el suelo.

También lo hacía muy mal. Estuvo enseñándonos todo el rato. La verdad es que algunas chicas lo hacían bastante bien. Intenté imitarlas, pero a ella no le gustó.

38

Texto 3: TRANSEXUALIDAD (Gavilán, 2018), (Gino, 2015), (Amaral, 2019), (El Diario de Aragón, 2018) y (Edo, 2019).

TEXTO 3

Hola, chic@s a continuación, vamos a leer un texto que recoge diferentes escritos de noticias, cuentos e incluso canciones. Much@s de vosotr@s habéis comentado que os gustaría hablar sobre la importancia de la diversidad y del respeto a todas las personas, el derecho de cada individuo a ser diferente. Además, también habéis expuesto que en la vida hay que luchar por lo que una quiere, esforzándose, motivándose, rodeándose de buenas personas y no rindiéndose.

Bueno pues a continuación, vamos a hablar de la TRANSEXUALIDAD, que incluye muchos de los aspectos comentados.

George simplemente sé tú mismo

George cree que jamás podrá decirle a nadie que, en realidad, es una niña.

Un día, su profesora anuncia que la clase va a representar una obra de teatro. Y George desea con todas sus fuerzas el papel de la niña protagonista, Charlotte. Pero su profesora le dice que ni siquiera puede hacer la prueba para el papel... porque es un chico.

Con la ayuda de Kelly, su mejor amiga, George idea un plan. No solo para poder ser Charlotte en la obra, sino para que todo el mundo sepa, de una vez por todas, quién es ella en realidad.

(Gino, 2016).

La historia de la transexualidad en las sociedades occidentales, por lo menos durante los últimos cincuenta o sesenta años, ha sido una historia de aislamiento, rechazo, exclusión y ostracismo. Forma parte de la naturaleza del sistema social de sexo y género que se activen los mecanismos de la expulsión de las personas transexuales de una forma automática. La propia familia colabora en el rechazo y la expulsión de las niñas y los niños transexuales si no los acepta, los acompaña, los educa y si no les proporciona la posibilidad de que se puedan realizar de una forma plena en una sociedad libre.

El discurso biomédico ha trastocado el sentido de la transexualidad y ha colaborado de una forma especial en la ocultación de la transexualidad infantil y en la invisibilidad de los menores transexuales. El concepto que tienen los especialistas sobre la transexualidad en la infancia ha condenado a niñas y niños transexuales a una especie de limbo, construido con todo tipo de creencias erróneas, representaciones desviadas e interpretaciones sesgadas. Los conceptos sociales de «mayoría de edad» y «uso de la

razón» han ayudado a crear una visión falsa, a generar tópicos infundados y a despojar a la infancia de la sensatez y del conocimiento. Durante mucho tiempo se ha creído que los menores eran seres inmaduros, sin conciencia, sin responsabilidad y sin agencia.

Sin embargo, durante los dos últimos años se ha producido un fenómeno social nuevo que ha copado la atención de la prensa escrita, la radio y la televisión: la aparición de niñas y niños transexuales que han salido a la escena pública en toda la esfera del Estado español acompañados de sus madres y padres. La Asociación de Familias de Menores Transexuales, Chrysallis, ha cambiado radicalmente la dinámica del sistema relacionado con la transexualidad infantil aceptando a sus hijas e hijos en el seno de la familia y consiguiendo planes efectivos de integración en los centros escolares. El hecho de que las familias hayan tenido que volver a plantearse la identidad de sus hijos e hijas ha trastocado el sentido y la interpretación de los valores y los patrones culturales relacionados con el sexo y el género, tal como venían planteando las asociaciones de personas transexuales desde hace tiempo.

(Gavilán, 2018).



(Escrito en la noticia el 19/10/2018) Hace cinco meses, los padres de Gabriel acudieron al Registro Civil de Calatayud para solicitar el cambio de nombre de su hijo, adjuntando dos informes médicos que argumentan su condición de transexual y un certificado del centro escolar en el que se afirma que el menor “tiene un comportamiento masculino, asumido por la comunidad escolar, y que es conocido por Gabriel”. Hace algo más de un mes, recibieron la notificación de que su petición era rechazada porque el nombre elegido era “inequívocamente masculino”. Hoy, el caso de este chico ha llegado hasta el

Ministerio de Justicia, con 129.000 firmas de apoyo para lograr que su nombre, Gabriel, figure “en su título de la ESO que obtendrá en junio y en su DNI”.

Mientras el caso de Gabriel continúa su proceso legal -los padres del muchacho han recurrido la decisión de la juez del Registro-, la normalización de este tipo de situaciones parece más cercana. Así, este pasado miércoles el Ministerio de Justicia anunció que prepara una instrucción para que los Registros Civiles faciliten el cambio de nombre a los menores transexuales. La decisión llegó tras una reunión entre la ministra Dolores Delgado y representantes de la asociación de familias de menores transexuales Chrysallis.

Pilar Suárez, la madre de Gabriel, ha mostrado su satisfacción porque “las cosas están cambiando”, y espera que ahora las firmas “sirvan para que se considere la situación de las personas a las que previamente les ha sido denegado el cambio de nombre”. Además, ha destacado que estos casi 130.000 apoyos, recogidos en apenas tres semanas, van a servir “para visibilizar que la decisión del Ministerio tiene el respaldo de un montón de ciudadanos, que siempre van por delante de la legislación en estos temas”.

Suárez ha manifestado que la instrucción de Justicia “evitará a los menores trans y sus familias pasar por el sufrimiento por el que ha pasado mi hijo”. Con todo, ha insistido que la circular ministerial “no deja de ser un parche”, en referencia a que se trata de una medida transitoria adoptada mientras el Congreso tramita la reforma de la ley que regula la rectificación registral del sexo de las personas.



Amaral: "Las voces involucionistas nos dan risa"

Su caso recibió un gran apoyo por parte de sus amigos, su familia, su hermana y su madre, además de una petición en *Change.org* donde **recogieron un total de 300.000 firmas**.

Tras nueve meses de lucha, lograron la victoria y **consiguieron el permiso para el cambio de nombre**. Gabriel ha hablado de todo el amor y cariño que ha recibido, gracias al cual su miedo ha desaparecido: "Voy a coger un bus y no tengo ningún tipo de reparo en enseñar mi DNI o en comprar por internet o cualquier gestión que

requiera mi nombre real. **Todo ese miedo se ha arrancado. Soy quien soy en absolutamente todos los ámbitos**".

Tras componer la canción, **Amaral** se puso en contacto con Gabriel para enviársela. Le explicaron que la canción iba dedicada a él y le preguntaron si quería que cuando hablaran de la canción en público se supiese quién era el verdadero protagonista de *Peces de colores*. Y su respuesta fue clara: **"Amaral desde siempre ha sido la banda sonora de la familia. Me hizo muchísima ilusión"**.

El joven trans ha expresado su agradecimiento y lo muy identificado que se siente con la canción que han creado: "El mensaje es muy correcto, hay trozos que son tal cual los siento. **Si todo el mundo pudiera entender mi situación y la de las personas trans no nos obligarían a vivir de una forma que no es la nuestra**".

La canción que compuso Amaral basada en la historia de Gabriel, pero que representa al colectivo trans es la siguiente:

Peces de colores

Qué me importa
Lo que digas
Si me miras
Y no ves

Esto es lo que hay
Quien soy
Ni confusa
Ni partida en dos

Ni difícil de entender
Ni tan indescifrable
Vivo dentro de mi piel
Más allá de las fronteras de mi carne

Si tú sintieras el poder de mi interior
Si comprendieras el lenguaje de mi cuerpo

No voy a esperar
Ni mirar atrás
No habrá más dolor
Ni pecado original
Ni Eva ni Adán

Si tú sintieras el poder de mi interior
Si comprendieras el lenguaje de mi cuerpo
No marcarían más mis horas tu reloj
Ni detendrías lo que no tiene remedio

Somos peces
De colores
Que se cruzan
Dando vueltas en un mundo en blanco y negro

Si tú sintieras el poder de mi interior
Si comprendieras el lenguaje de mi cuerpo
No marcarían más mis horas tu reloj
Ni tratarías de parar lo que no tiene remedio
No lo harías

Podéis encontrar la canción en el siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=32wMxbLI1E0>

Texto 4: HISTORIAS DE SUPERACIÓN (Navarra El Español, 2016) y (Torres, 2013).

TEXTO 4

Hola chic@s, este es el texto del que hablaremos en la merienda dialógica del martes 7 de abril. Cuenta la historia de dos personas que se definen por su capacidad de superación.

¡¡Es importante que lo leamos y que **subrayemos las oraciones que nos llamen la atención!!**

DEPORTE ACCESIBLE: EL CASO DE LA ITALIANA BEATRICE VIO



"Si yo no me lamento por mí, nadie más tiene que hacerlo". Con esta frase reveladora de su propia condición optimista ante la vida, Beatrice Vio inició una entrevista organizada por el Laboratorio Internazionale della Educazione (LAB), con sede en Italia en el año 2011.

Esta joven nació el cuatro de marzo de 1997, sin ningún problema de salud. Desde los cinco años comenzó a practicar esgrima mientras estudiaba en su ciudad natal ubicada en la provincia de Mogliano Veneto. Sin embargo, en el 2008 Bebe Vio, como la conocen sus familiares y amigos, fue hospitalizada debido a una meningitis fulminante que no podía ser controlada, debido a la gravedad del caso, sus padres decidieron aprobar una serie de cirugías para la amputación de las cuatro extremidades de su hija. Fue así como inició una nueva

vida para Beatrice que a la edad de once años tuvo que aprender, con la ayuda de la fisioterapia, a valerse por sí misma.

Lo más relevante de este caso es que Beatrice decidió no abandonar el deporte al que había dedicado varios años de su infancia, a pesar de todas las dificultades y retos que esto implicaría, sus padres decidieron apoyarla y comenzaron a informarse sobre las posibilidades para emprender este camino.

El primer paso fue la búsqueda de instituciones en donde Bebe se pudiera ejercitar sin poner en riesgo su salud y empleando el material adecuado. Con el apoyo de la Asociación Art4Sport ONLUS, se consiguieron las prótesis adecuadas, así como una silla de ruedas que facilitara su movilidad durante los entrenamientos. Bebe se reintegró a la vida escolar, como una condición que sus padres le dieron para seguir con sus entrenamientos de esgrima. Con el tiempo Beatrice fue progresando hasta formar parte de las legiones de deportistas a nivel nacional y, posteriormente, a nivel internacional.

Desde ese momento, tal como declaró su padre Ruggero Vio en la entrevista organizada por el LAB, tanto él como Beatrice se dieron a la tarea de fomentar el desarrollo de más apoyos y oportunidades para gente con alguna lesión o discapacidad al interior de su país, puesto que con la experiencia de Bebe se dieron cuenta de las dificultades que implicó encontrar instituciones y espacios accesibles para el desarrollo de la pequeña atleta.

A diferencia de lo que muchos podrían pensar, Bebe es una joven que lleva una vida como la de sus demás amistades, vive con sus padres, estudia y además ha sido perseverante con sus metas deportivas. En el 2012 participó en las Olimpiadas Paralímpicas de Londres y actualmente continúa su preparación con la meta de viajar a los juegos que se llevarán a cabo en Brasil en el año 2016.

Sin duda, conocer a esta gran deportista, te contagia de entusiasmo porque compruebas que en la vida nunca hay puertas completamente cerradas, sin importar las dificultades que sobrevengan siempre es posible salir adelante.

MARK GOFFENEY, EL GUITARRISTA SIN BRAZOS QUE EMOCIONÓ AL PÚBLICO



Mark Johnson, un extraordinario guitarrista americano, que no posee ninguno de los dos brazos y toca la guitarra con sus pies, colaboró el martes con El Hormiguero para sorprender a varios alumnos de un conservatorio y conmover a la audiencia. El músico ha hecho saltar las lágrimas a más de uno que se han emocionado con su interpretación de Como quisiera, el conocido hit de Maná.

Como ha recogido 'La Vanguardia', antes de entrar en escena, Pablo Motos dio paso a un vídeo en el que el músico visitaba un conservatorio para demostrar a varios alumnos lo que era capaz de hacer y demostrarles que no hay barreras para aprender a tocar un instrumento. Los alumnos se quedan sorprendidos cuando el músico muestra su torso sin brazos, y posteriormente comienza a tocar la guitarra.

El artista hizo creer a los alumnos, que esperaban de su masterclass, que tenía brazos. Sin embargo, hizo subir a uno de ellos para demostrar que sin sus extremidades superiores también se puede tocar la guitarra. El voluntario estiró de sus hombros para acabar arrancándole los dos brazos ortopédicos que lucía el guitarrista para dejar al descubierto su minusvalía.

Mark Goffeney, músico de San Diego, nació sin brazos en 1969 y su pasión por la música le hizo superar todas las barreras habidas y por haber consiguiendo convertirse en el artista reconocido internacionalmente que es a día de hoy.

Webgrafía:

<https://navarra.elespanol.com/articulo/revista/mark-goffeney-guitarrista-brazos-emociono-publico-hormiguero/20160204124547023827.html>

<http://periodico.laciudadaccesible.com/portada/opinion-la-ciudad-accesible/item/4044-deporte-accesible-el-caso-de-la-italiana-beatrice-vio>

Texto 5: AUTOMOTIVACIÓN (Mata, 2018) y (Mata, 2017).

TEXTO 5

La automotivación es ponerle entusiasmo a nuestra vida para hacerla más llevadera, haciendo énfasis en lo bueno y no prestándole demasiada atención a lo que nos desagrada. Uno de los primeros pasos para automotivarse es averiguar qué te apasiona y establecer unos objetivos para conseguirlo, **porque las personas sin metas tienden a desmotivarse más rápido.**

Prueba estas nueve técnicas para motivarte:

Piensa en positivo

Para empezar con buen pie hay que generar pensamientos positivos de donde nazcan la confianza, la paciencia y toda esa serie de herramientas que nos ayudarán a avanzar. Un truco sencillo para ir construyendo esta atmósfera optimista es simplemente levantarse con la sonrisa puesta cada día, aunque no tengas ganas. También debes vigilar lo que piensas porque **a cada pensamiento le sigue un sentimiento y a éste una acción.** Si piensas que algo no va a salir bien, es muy probable que consigas -inconscientemente- que no salga bien. Es necesario hacer higiene mental, practicar meditar cada día y ser capaces de no engancharnos a pensamientos negativos. *Una mente negativa nunca te dará una vida positiva.*

Escucha cosas positivas por las mañanas

Las primeras horas del día son muy importantes y por lo tanto han de ser lo más positivas posible. Lo quieras o no, todo lo que pase desde el momento en que nos levantamos tendrá una influencia directa sobre nuestro nivel motivacional. Así que intenta que las primeras horas transcurran en lo posible sin mayores complicaciones.

Recompénsate

El éxito de nuestro cometido es la gran recompensa. Cuando el éxito se produce, compensan todo el tiempo, trabajo o esfuerzo que le hemos invertido. A veces,

la satisfacción de un trabajo bien hecho sirve por sí sola, pero no está de más complementarla con algún detalle hacia nosotros mismos.

Haz ejercicio

El ejercicio físico provoca la liberación de dopamina, la conocida hormona de la felicidad. Practicar ejercicio a diario y sobre todo al empezar el día te hará verlo de otra manera. Cuida tu cuerpo, regula o enriquece tu vida afectiva y mantén el equilibrio entre los planos mentales, físicos y emocionales.

Aprende algo nuevo cada día

Dedica una hora al día a aprender alguna nueva habilidad, seguro que hay multitud de cosas que no sabes hacer o que puedes mejorar. El aprendizaje de nuevas habilidades aumenta nuestro sentido de valía y mejora el autoconcepto.

Encuéntrale el gusto a lo que haces

Si no tenemos la oportunidad de seguir nuestra pasión o dedicarnos a algo que nos guste, siempre es posible encontrarle el gusto a lo que hacemos. Podrías pensar en lo bien que te sientes al hacerlo, en lo mucho que aprendes, o en cómo ello te permite ayudar a los demás.

Ponte metas

Las metas son otra gran forma de automotivarnos porque nos dan una razón para seguir adelante, nos ayudan a enfocarnos y nos representan un desafío. Y para que estos objetivos sean efectivos es necesario que sean retadores –dentro de nuestras posibilidades- y que sean establecidas por nosotros mismos o, en todo caso, con los que estemos de acuerdo.

Reconoce lo que has avanzado o logrado

Si nuestra motivación disminuye en el camino, una forma de recuperarla es considerar todo lo que ya hemos avanzado o logrado hasta el momento. Cuando te sientas desmotivado, toma un minuto para reconocer el camino transitado hasta la fecha y que tirarías a la basura si decides declinar.

Agradece los fracasos para aprender de ellos

Las personas exitosas saben que de vez en cuando el juego de la vida nos va a enviar al suelo. Ante los problemas o dificultades que se nos presenten el camino podemos lamentarnos, sentirnos mal y dejar que nos debiliten, o tomarlos como un desafío y hacer que nos sirvan de impulso para seguir adelante. Recuerda que en los momentos agradables se disfruta y en los difíciles se aprende a ser mejor.

El día que no disfrutes lo que haces plantéate un cambio.

Aunque creer que no puedes superarte es más normal de lo que crees.

Pero esto no es excusa para rendirte. Tienes el deber de apuntar tan alto como puedas, para lograr tus metas. Lograrás ser quien siempre has querido ser si cambias tu vida hoy mismo.

Existen miles de personas que demuestran que lograr tus sueños es posible. Independientemente de sus limitaciones, nos enseñan que con constancia y una buena actitud con la vida puedes inspirar a los demás.

Paraplégicos compitiendo en competencias de alto rendimiento. Atletas sin extremidades. Académicos con graves deficiencias cognitivas.

LA HISTORIA DE MAICKEL MELAMED, EL MARATONISTA QUE TUVO UN SUEÑO E HIZO QUE PASARA



Cuando Maickel nació le dijeron a su madre, Maritza Trujillo, que **no le quedaba mucho tiempo de vida**. Pero la señora Maritza y su familia **no se rindieron**. Con optimismo y amor, lucharon para que Maickel saliera adelante. A día de hoy, es economista, psicoterapeuta, coach motivacional y deportista, pero no un deportista cualquiera, ya que nació con **una condición grave que afectaba a sus músculos** y le provocó **un retraso motor significativo**. Sin embargo, ha

completado numerosas maratones y ha practicado disciplinas como el parapente, el buceo y otros deportes de aventura.

Este caraqueño es el claro ejemplo de **insistencia y persistencia**. Contra todo pronóstico, Maickel Melamed se convirtió en uno de los oradores motivacionales con más prestigio en Venezuela, y es un reconocido conferenciante en todo el mundo, donde comparte su filosofía; **“Si lo sueñas, haz que pase”**.

Webgrafía:

<https://culturizando.com/automotivarse-9-tecnicas/>

<https://gananci.org/historias-de-superacion-personal/>

Texto 6: DELFINES (National Geographic España, s.f.) y (Huelin, 2018).

TEXTO 6: DELFINES

Los delfines son un tipo de mamíferos cetáceos pertenecientes a la familia Delphinidae. Pueden vivir más de 30 años en cautividad y tienen una longitud de 3,5 metros aproximadamente. En la naturaleza, estos nadadores elegantes pueden alcanzar velocidades de más de 30 kilómetros por hora. Durante sus desplazamientos surgen a menudo a la superficie del mar para respirar, haciéndolo una media de dos o tres veces por minuto. Viajan en grupos sociales y se comunican entre sí por un complejo sistema de chirridos y silbidos que del mismo modo les sirve para ecolocalizar a sus presas. Pueden producir hasta 1.000 "ruidos de clic" por segundo. Estos sonidos viajan bajo el agua hasta que encuentran objetos, luego regresan a sus remitentes de delfines, revelando la ubicación, tamaño y forma de su objetivo. Se trata de animales muy inteligentes que no dejan de sorprender a los científicos pues han mostrado capacidades de aprendizaje y cognición muy superiores a las de otras especies.

Se encuentran en los océanos tropicales y otras aguas cálidas de todo el mundo. Antaño fueron cazados extensamente por su carne y grasas usadas en lámparas de aceite y para cocinar. Hoy en día, la pesca del delfín se encuentra muy limitada, no obstante los delfines siguen amenazados por la pesca comercial de otras especies como el atún, y pueden quedar mortalmente enredados en redes y otros equipos de pesca.

WINTER: LA DELFÍN QUE PERDIÓ SU ALETA

No todos los centros que exhiben animales son zoológicos que mantienen a sus habitantes presos. Algunos son centros de recuperación que alojan animales que ya no pueden vivir en libertad; uno de los mejores ejemplos es Winter, la delfín que perdió su aleta.

A principios de diciembre de 2010, los trabajadores del centro Clearwater Marine de Florida (Estados Unidos) encontraron a Winter, una cría de delfín de dos meses de edad. Se había quedado atrapada en unas redes de pesca y los cabos le habían cortado la circulación de la aleta trasera.



La trasladaron a su centro, que también es un hospital para animales marinos, y en seguida empezaron con su tratamiento. Winter se encontraba mejor, pero su aleta se deterioraba y no pudieron hacer nada por salvarla.

Winter luchó por seguir adelante. Aprendió a nadar de otra manera, y a pesar del gran cambio en su vida se recuperó por completo y creció como un delfín normal. Winter superó todas las expectativas que se habían formado a su alrededor: sus ganas de vivir pudieron contra toda adversidad.

La recuperación y la prótesis

La aleta trasera es imprescindible para un delfín. Con ella se impulsan para nadar, y no tienen otra parte de su cuerpo preparada para cumplir esta función. Winter necesitaba una aleta trasera.

Así que le hicieron una prótesis. Fue la primera que se hizo de este tipo: nunca se había conocido a un delfín que perdiese la aleta trasera y hubiese sobrevivido.



Una conocida empresa de prótesis para humanos se puso el reto de devolverle a Winter su aleta, y lo consiguieron.

Se formó un equipo en el que participaban expertos de diferentes campos, y durante la construcción de esta aleta sortearon los muchos problemas que se encontraron. El más grande de ellos fue conseguir fijar la aleta a la cola de Winter sin que esta se resbalara ni le hiciese daño en la piel.

Finalmente, diseñaron un sistema de sujeción parecido a un guante: la prótesis se fija con una especie de arnés de plástico, que va cubierto con una funda grande de un material parecido al látex. Es flexible y ligero, pero también resistente, y lo más importante: se pega a la piel sin hacer daño.

La historia de Winter es famosa, tanto que hay una película sobre ella. En versión original las titularon Dolphin Tale, pero se tradujo en España como La gran aventura de Winter el delfín, mientras que en Latinoamérica como Winter – el delfín.

En estas producciones cinematográficas se cuenta la historia real, pero con unas pocas licencias poéticas. Kyle, un niño de 11 años, encuentra a Winter varada y herida en una playa. La película sigue la historia de amistad y superación de los dos, mientras la delfín pierde su aleta y consigue su famosa prótesis.

WEBGRAFÍA:

<https://www.nationalgeographic.com.es/animales/delfines>

<https://misanimales.com/winter-la-delfin-perdio-aleta/>